



Universidade do Minho

Escola de Psicologia

Filipa Raquel Fernandes da Silva

Competências de Exploração Vocacional de Adultos não Universitários

Junho de 2010

AGRADECIMENTOS

Para que este trabalho fosse possível em muito contribuiu o apoio de várias pessoas a quem gostaria de expressar o meu profundo agradecimento.

À Professora Doutora Maria do Céu Taveira, por ter aceite orientar-me, pelo seu apoio, pelo encorajamento constante, pela preocupação, pelo incentivo, pela rapidez e eficiência da sua orientação, pelos seus conselhos e por não me deixar esmorecer.

À Escola Secundária de Caldas das Taipas, porque me permitiu crescer durante estes anos como profissional e aos professores que nela trabalham, pela disponibilidade e pelo apoio prestado na recolha dos dados. Aos meus colegas de trabalho, pelo apoio, pela partilha e pelo companheirismo, principalmente, nas alturas mais difíceis. Em particular à Ana Lisa pelo apoio na recolha dos dados e à Patrícia de Matos pela partilha dos dilemas associados à realização de uma tese.

Às entidades que permitiram a recolha de informação, porque se mostraram extremamente prestáveis e disponíveis e colaboraram na recolha de dados, nomeadamente à Escola Secundária de Vizela (um sentido agradecimento), à Escola Secundária de Maximinos e ao Centro Social de Nogueira. Aos adultos que colaboraram neste estudo, um especial agradecimento pela disponibilidade com que se predispuseram a responder prontamente ao desafio.

À Marta, pelo apoio e disponibilidade específicos para este trabalho e pela amizade de sempre. À M^a João e à Julieta porque completam este círculo de amizade tão importante na minha vida. À Sílvia G., à Sílvia R., à Nuna e à Sara pela sincera amizade e porque sei que, mesmo longe, estão sempre lá. À Lurdes Amaro, pela amizade, pelo carinho e pelas vezes que compreendeu a ajuda que não prestei por ter que fazer a tese.

À minha mãe e à minha irmã porque são o meu porto seguro, porque me guiam e apoiam sempre e porque me amam incondicionalmente. Ao meu pai pelo apoio incondicional, pelo carinho, pelo incentivo e pela disponibilidade. À minha madrinha porque é um pilar fundamental na minha vida e por estar sempre pronta a ajudar.

Ao André, porque me dá sempre muito mais do que o que espero, porque me incentiva mais do podem as minhas forças, porque está sempre um passo à frente a incentivar-me, a alertar-me, a abrir caminho e porque é quem acolhe as minhas frustrações, as minhas inseguranças, as minhas desistências. E sobretudo porque este trabalho sem a tua ajuda, não seria mesmo possível. Um profundo obrigado por tudo o que me dás e eu não consigo retribuir.

COMPETÊNCIAS DE EXPLORAÇÃO VOCACIONAL DE ADULTOS NÃO-UNIVERSITÁRIOS

RESUMO

O estudo da exploração vocacional tem decorrido, em grande parte, com grupos de jovens adultos e adultos universitários (c.f. Bardagi & Boff, 2010; Bardagi & Hutz, 2010; Blustein, 1990; Creed, Hood & Patton, 2009; Greenberg & Steinberg, 1986; Stumpf, Colarelli & Hartman, 1983; Taveira, 1997; Teixeira & Gomes, 2005). De forma a contribuir para a conceptualização da exploração vocacional em adultos não universitários, desenvolveu-se um estudo com uma amostra de 300 adultos envolvidos em Processos de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC) e Cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA), para obtenção de equivalência ao 6º, 9º e 12º anos de escolaridade, a residirem nos concelhos de Braga, Guimarães e Vizela. Para o efeito, foi adaptada a versão portuguesa (Taveira, 1997) do *Career Exploration Survey* (CES; Stumpf, Colarelli & Hartman, 1983), uma medida das dimensões comportamentais e cognitivo-motivacionais da exploração vocacional. Os resultados da versão adaptada do CES a adultos não-universitários portugueses sugerem uma consistência interna satisfatória do instrumento, com índices que variam entre 0,60 e 0,88. As médias de resposta obtidas indicam que as crenças acerca da exploração são positivas, que os adultos estão implicados em processos de exploração de si o do meio de forma sistemática e intencional e que, de um modo geral, estão satisfeitos com a informação que possuem sobre o mundo escolar e profissional e, consequentemente, sentem um nível moderado de stress antecipado sobre futuras actividades de exploração vocacional.

Palavras-chave: exploração vocacional; educação e formação de adultos; adultos não-universitários.

CAREER EXPLORATION COMPETENCES OF NON-COLLEGE ADULTS

ABSTRACT

Research on career exploration has been mostly developed with young adults and college students (c.f. Bardagi & Boff, 2010; Bardagi & Hutz, 2010; Blustein, 1990; Creed, Hood & Patton, 2009; Greenberg & Steinberg, 1986; Stumpf, Colarelli & Hartman, 1983; Taveira, 1997; Teixeira & Gomes, 2005). To contribute to the conceptualization of career exploration among non-college adults, we developed a research with 300 adults involved in official processes of Competencies Recognition, Validation and Certification, and in Adults' Education and Training Courses, to obtain the equivalence to 6th, 9th and 12th grades, and who were living in the Portuguese regions of Braga, Guimarães e Vizela. For the purpose of this study, the Portuguese version of the *Career Exploration Survey* (CES; Stumpf, Colarelli & Hartman, 1983; Taveira, 1997) was adapted. This instrument is based on the assumption that a career exploration measure should include indicators of the behavioral and of cognitive-motivational dimensions of that process. The results of the adapted version of CES to portuguese non-college adults suggests satisfactory internal consistency of the measure, with coefficients ranging between 0,60 and 0,88. The results obtained indicate that the studied adults register positive career exploration beliefs, they are implicated in self and environment exploration, in a systematic and intentional way, and that, in general, they are satisfied with the occupational information acquired, and consequently, feel a moderate amount of anticipated stress with future career explorational activity.

Key-words: career exploration; adult education and training; non-college adults.

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO	1
1. A EXPLORAÇÃO VOCACIONAL	2
1.1. A exploração vocacional como uma fase do desenvolvimento vocacional geral	2
1.2. A exploração vocacional na vida adulta	4
1.2.1. A exploração vocacional em população pouco escolarizada	6
1.2.2. Efeitos da exploração vocacional na vida adulta	7
1.3. A exploração vocacional como meio para um processo de qualificação: o Programa Nacional Novas Oportunidades	9
1.4. O estudo sistemático da exploração vocacional	13
1.4.1. Crenças da exploração vocacional	14
1.4.2. Processo de exploração vocacional	15
1.4.3. Reacções à exploração vocacional	16
1.4.4. O desenvolvimento de medidas de exploração vocacional: o <i>Career Exploration Survey</i>	16
2. OBJECTIVOS DO ESTUDO	18
3. METODOLOGIA	19
3.1. Instrumentos	19
3.2. Procedimentos	20
3.2.1. Adaptação da forma e do conteúdo	21
3.3. Participantes	23
4. RESULTADOS	24
4.1. Análise descritiva dos itens e consistência interna	24
4.2. Análise factorial	26
5. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	31
6. CONCLUSÕES	36
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	38

ÍNDICE DE FIGURAS E QUADROS

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Exemplo do formato dos itens do CES	21
Figura 2. Exemplo do formato de itens da nova versão do CES	21
Figura 3. Exemplo do formato de um item com uma nova linguagem da nova versão do CES	22
Figura 4. Exemplo do formato das novas instruções e nova escala de resposta para alguns itens da nova versão do CES	23

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1. <i>Career Exploration Survey</i> : versão original e adaptações	24
Quadro 2. Análise descritiva dos itens da versão do CES	25
Quadro 3. Análise das Componentes Principais com rotação Varimax e especificação a 12 factores	28
Quadro 4. Solução ortogonal da nova versão do CES	30
Quadro 5. Parâmetros descritivos dos factores da solução escolhida da nova versão do CES	31

INTRODUÇÃO

A presente dissertação insere-se no âmbito do Mestrado Integrado em Psicologia Escolar e da Educação da Universidade do Minho. Este trabalho versa sobre o estudo da exploração vocacional em adultos com escolaridade inferior a 12 anos e que estão inseridos em processos de qualificação escolar ao abrigo do Programa Novas Oportunidades, nomeadamente em Processos de RVCC e Cursos EFA. A exploração vocacional, sendo considerada uma fase fundamental do desenvolvimento vocacional do indivíduo, tem vindo a ser estudada com maior incidência com população jovem e jovem adulta (c.f. Bardagi & Boff, 2010; Bardagi & Hutz, 2010; Blustein, 1990; Creed, Hood & Patton, 2009; Greenberg & Steinberg, 1986; Stumpf, Colarelli & Hartman, 1983; Taveira, 1997; Teixeira & Gomes, 2005). No quadro de uma realidade socioeconómica cada vez mais marcada pela instabilidade e pela mudança, há uma necessidade acrescida por parte da população adulta de uma (re)avaliação da carreira e da aquisição de novas competências transversais de flexibilidade e adaptabilidade a novas realidades, novas profissões e novas formas de emprego. O aparecimento de novas realidades realça a ideia de que indivíduos de qualquer idade podem ter preocupações e necessidades relacionadas com a carreira e que a sociedade pode beneficiar de serviços e programas de aconselhamento (Campbell & Heffernan, 1983 *in* Rafael, 2007). Sendo que, em Portugal, a maioria da população adulta e especificamente a população activa possui menos de 12 anos de escolaridade, esta é uma população que está em maior risco de desemprego e de exclusão social. A educação e a formação concorrem para o desenvolvimento social e económico e permitem uma maior mobilidade profissional da população activa, aumentando as suas possibilidades de empregabilidade. A iniciativa Novas Oportunidades constitui um passo fundamental no aumento da escolaridade da população portuguesa, na sensibilização para a importância da formação ao longo da vida e da (re)construção dos objectivos de vida no que concerne à formação e à carreira. Este é um projecto inovador que permite aos adultos a (re)avaliação das suas trajectórias de vida, integrando o passado na experiência presente com vista à elaboração de projectos futuros consonantes com as necessidades e constrangimentos actuais. Tudo isto envolve um processo de exploração vocacional intencional e sistemático que se pretende permita aos adultos perspectivarem-se a si e ao mundo de uma forma mais adaptativa. Uma vez que não existe investigação com esta população em particular e sobre a exploração subjacente a estes processos de qualificação, considerou-se

importante avaliar as crenças, os comportamentos e as reacções destes adultos à exploração vocacional. Para tal adaptou-se a versão portuguesa do *Career Exploration Survey* (Stumpf, Colarelli & Hartman, 1983) a esta população e estudaram-se as qualidades psicométricas deste novo instrumento. Numa primeira parte, apresenta-se o aparecimento e a evolução do conceito de exploração vocacional, o seu estudo na população adulta e pouco escolarizada, os efeitos da mesma na vida profissional dos indivíduos. Analisa-se o papel da exploração na Iniciativa Novas Oportunidades, o seu estudo sistemático e a medida de exploração *Career Exploration Survey* (Stumpf, et al., 1983). Numa segunda parte, descreve-se a investigação realizada junto de adultos não-universitários com a versão portuguesa do questionário referido anteriormente, apresentando-se os objectivos e hipóteses do estudo, a metodologia, os resultados, a discussão dos resultados e as conclusões.

1. A EXPLORAÇÃO VOCACIONAL

1.1. A exploração vocacional como uma fase do desenvolvimento vocacional geral

A exploração vocacional tem sido concebida como uma categoria do comportamento exploratório em geral, sendo considerada um processo chave do desenvolvimento vocacional e constituindo um componente essencial da intervenção. Mais recentemente, tem sido definida como o processo psicológico que sustenta as actividades de procura e de processamento de informação ou o teste de hipóteses acerca de si próprio e do meio circundante, com vista à prossecução de objectivos vocacionais (Taveira, 2000). Tradicionalmente, no domínio da Psicologia Vocacional, a exploração foi problematizada como sinónimo de “informação profissional” ou de “conhecimento do mundo das profissões”, considerando-se que esta informação é essencial e que associada à “informação ou conhecimento de si próprio/a” determina a escolha vocacional. Esta concepção clássica de orientação é conhecida como a teoria de Traço-e-Factor, formulada por Frank Parsons em 1909. Neste quadro de referência considera-se que o sujeito necessita de obter informações sobre si próprio e sobre o mundo profissional e que esta informação deve ser-lhe fornecida directamente ou procurada pelo próprio mediante instruções precisas (Taveira, 2000). Contudo, a partir dos anos 50 assiste-se a uma nova mudança de paradigma da orientação. Tornam-se populares as designações de Carreira e Desenvolvimento da Carreira. A Psicologia Vocacional, entendida como o comportamento e o desenvolvimento vocacional (Crites, 1969) autonomiza-se, e estabelece-se o movimento de educação para a carreira, integrando a

orientação na educação, ao currículo escolar e ao processo educativo (Herr & Cramer, 1996). Nos novos modelos de desenvolvimento vocacional, considera-se a possibilidade de construção, de realização e desenvolvimento da pessoa, valorizando-se a construção de significados pessoais, bem como as dimensões mais afectivas e subjectivas do conhecimento (ex: sonhos, medos, investimentos e projectos), na relação do indivíduo com o meio. Neste sentido, os processos de procura, de interpretação e de integração de informação (pessoal e do mundo profissional) na resolução de problemas ou dilemas vocacionais, passam a denominar-se pelo termo “exploração vocacional” (Taveira, 2000). A primeira abordagem compreensiva da exploração vocacional foi feita por Ginzberg e colaboradores (Ginzberg, Ginsburg & Axelrad, 1951), que apresentam um modelo de desenvolvimento vocacional composto por três estádios, designados por Fantasia, Tentativa e Realismo. A Exploração é a primeira etapa do estádio do Realismo, ocorrendo por volta dos 18 anos e na qual o jovem vai delimitando gradualmente os seus objectivos vocacionais com vista a uma escolha vocacional. Neste estádio os indivíduos procuram conhecer-se melhor e ao meio, testam-se em novas experiências e desenvolvem novas perspectivas sobre a realidade. Super e colaboradores também contribuíram para o interesse renovado sobre a exploração vocacional (Super, 1953/1990; Super, Crites, Hummel, Moser, Overstreet, & Warnath, 1957; Super, Thompson, Lindeman, Myers, & Jordaan, 1985). Na perspectiva da teoria desenvolvimentista da carreira de Super, os estádios de desenvolvimento e exploração são inerentes ao processo de descoberta dos próprios interesses e competências, bem como dos requisitos das diferentes ocupações (Kosine & Lewis, 2008). As formulações de Super sobre o desenvolvimento vocacional enfatizam as dinâmicas do processo de exploração vocacional em detrimento dos resultados deste processo (Jordaan, 1963). Durante a fase de exploração, os indivíduos exploram o mundo em que vivem, a subcultura a que pertencem ou na qual estão a ponto de fazer parte, bem como os papéis que esperam vir a desempenhar e que vão ao encontro das suas personalidades, interesses, valores e aptidões, desenvolvendo e implementando, deste modo, os seus auto-conceitos. O elemento central do processo de decisão vocacional é o indivíduo, sendo que toma as decisões com base nas suas percepções, avaliações e construções pessoais sobre as mudanças sócio-económicas e a estrutura social em que está inserido. Super (1957) considera que a adolescência é, por excelência, o período para a exploração pessoal e do meio. De facto, a percepção da ocorrência de exploração em estádios distintos do desenvolvimento vocacional (infância, últimos anos da vida adulta)

tinha vindo a ser negligenciada. Os resultados da investigação mais recente sugerem que a exploração pode ocorrer em qualquer idade ou estágio de desenvolvimento, tendo vindo a ser concebida como um processo que ocorre ao longo da vida, no decurso dos vários papéis desempenhados pelo indivíduo e como uma forma de lidar com as transições de carreira (Blustein, 1997; Flum & Blustein, 2000). A exploração é, assim, vista como um mecanismo adaptativo que ajuda os indivíduos a gerir as rápidas mudanças do actual mercado de trabalho (Blustein, 1997; Zikic & Klehe, 2006).

1.2. A exploração vocacional na vida adulta

O interesse dispensado pelo estudo do desenvolvimento vocacional à população adulta (vida ocupacional activa, períodos de pré-reforma e após a reforma) é muito mais recente que o trabalho desenvolvido com os jovens inseridos no sistema educativo, sendo aquela uma população com necessidades muito específicas e que exige formas de intervenção muito variadas (Leitão & Paixão, 2008). Uma das perspectivas teóricas que caracteriza o ciclo da vida adulta é a perspectiva desenvolvimentista. Segundo Duarte (1993), esta perspectiva descreve as funções globais do desenvolvimento da carreira ao longo de espectros temporais extensos e diferenciados, que se caracterizam por um estado considerável de equilíbrio interno. Uma das teorias clássicas mais consistente desta perspectiva é a teoria de Super (1963, 1980, 1984, 1990). Este autor afirma que o desenvolvimento vocacional pode ser encarado como um processo do ciclo de vida (maxi-ciclo) no qual sucessivos períodos de exploração podem ocorrer (mini-ciclos) à medida que as pessoas efectuem transições de um para outro estágio de desenvolvimento. Nesta nova perspectiva, as idades das transições vocacionais são flexíveis e cada transição permite a possibilidade de envolvimento em todos os estádios (mini-ciclos). Em 1980, Super apresenta um modelo de múltiplos papéis de carreira, representado num “arco-íris”, a partir do qual se enfatiza a importância dos determinantes biológicos, psicológicos e sociais do desenvolvimento vocacional. A carreira deixa de ser concebida apenas como uma preparação para o desempenho de papéis profissionais e passa a designar a multiplicidade e saliência de papéis desempenhados (reais ou imaginados) ao longo de todo o ciclo de vida, bem como a sua inter-relação. A primeira dimensão representada no Arco-Íris da Carreira é a maturidade vocacional, uma dimensão longitudinal que simboliza o espaço temporal da carreira (o curso de vida) num Maxi-Ciclo que engloba cinco estádios do desenvolvimento vocacional. Estes estádios são: Crescimento (0-14 anos); Exploração (15-24 anos);

estabelecimento (25-44 anos); Manutenção (45-64 anos); e Reforma (>65 anos). Apesar da exploração ser concebida como um estágio característico dos anos da adolescência e início da idade adulta, e dos estágios característicos da vida adulta activa corresponderem aos estágios de Estabelecimento e Manutenção, segundo Savickas (2002, p. 156), no ciclo mais lato de uma carreira, “um mini-ciclo de crescimento, exploração, estabelecimento, gestão e reforma pode ocorrer, de cada vez que a carreira de um indivíduo é desestabilizada por acontecimentos pessoais e sócio-económicos”. A segunda dimensão é a saliência dos papéis, uma dimensão latitudinal que caracteriza os espaços de vida, isto é, as diferentes posições ocupadas e papéis desempenhados pelos indivíduos ao longo da vida (ex.: filho, aluno, trabalhador, cidadão).

Consistentes com a teoria de Super (1980), são os resultados de investigações que procuram validar este modelo na idade adulta (Duarte, 1993, 2000), evidenciando a importância dos Mini-Ciclos no desenvolvimento vocacional (Super & Kidd, 1979; Super & Knasel, 1979; Super, Thompson, Lindeman, Myers, & Jordaan, 1985). Face a estas conclusões, Super substitui a expressão de maturidade vocacional pelo termo adaptabilidade, valorizando a análise das atitudes e das competências dos indivíduos para lidar com as mudanças sociais e económicas. De facto, esta necessidade de exploração reaparece sempre que as rotinas profissionais do adulto mudam ou são interrompidas, voluntária ou involuntariamente, recomeçando-se um novo ciclo de exploração da carreira (Hall, 1986). Quando os indivíduos se comportam como agentes proactivos nas suas carreiras esperam, muitas vezes, mudar algum aspecto da sua situação actual e a exploração é um passo necessário nesse processo (Zikic, 2008). Estas alterações estão associadas às profundas mudanças sociais que afectam o trajecto de vida e de carreira do adulto (Herr & Cramer, 1992): casamentos mais tardios, aumento da taxa de divórcios, alteração dos tradicionais papéis masculino e feminino, multiplicidade de papéis desempenhados, alterações diversas à estrutura tradicional de família, geração de novas oportunidades de emprego, desemprego, formas de sub-emprego e de insatisfação na carreira. Algumas mudanças podem ficar a dever-se a acontecimentos imprevisíveis e incontroláveis, de que são exemplo doenças, situações de divórcio, morte do cônjuge, mudanças geográficas, entre outros (Leitão & Paixão, 2008). Herr e Cramer (1992) apontam também para uma grande dificuldade ou mesmo impossibilidade de inserção profissional desta população devido à dificuldade de ajustamento entre as suas características individuais (interesses, capacidades, valores) e as características dos postos de trabalho e para a necessidade de, por vezes, redefinirem

as suas condições materiais de vida. Tendo em conta as rápidas transformações sociais e as mudanças que ocorrem ao longo do ciclo de vida, as carreiras dos indivíduos tenderão a caracterizar-se cada vez mais como uma série de “mini-ciclos” de “exploração-execução-mestria-saída”, à medida que se vão movendo por várias áreas como a tecnologia, os serviços, as organizações e outros ambientes profissionais (Hall, 2002, p.118).

1.2.1. A exploração vocacional em população pouco escolarizada

A maioria dos estudos sobre a evolução da carreira debruça-se sobre população escolarizada, geralmente universitários ou licenciados pertencentes à classe média e menos atenção tem sido dada à classe operária, à população mais pobre e com um sistema de oportunidades mais limitado. Assim, ao contrário dos indivíduos proactivos sobre os quais se debruçaram a maioria dos estudos acima referidos, alguns indivíduos podem estar mais relutantes à exploração, uma vez que possuem menos oportunidades, confiança ou competências para começar esse processo, não estão conscientes desta necessidade de explorar devido a uma falta de encorajamento do próprio meio ou podem estar a ser moldados por fortes tradições e normas sociais (Blustein, 2001). Em algumas regiões com economias sob forte pressão ou condições sócio-económicas extremas, a exploração pode gerar-se, apenas, para encontrar qualquer trabalho, em vez de se fazerem escolhas mediante várias opções como o intuito de se encontrar o trabalho adequado a si próprio. Esta população desfavorecida não possui os estímulos básicos para a exploração desde a mais tenra idade, não só no ambiente familiar imediato, mas também no seu ambiente educativo (Flum & Kaplan, 2006). Para que o comportamento exploratório aconteça, é necessário que haja estímulos no meio que encorajem e apoiem o desenvolvimento desse mesmo comportamento (Zikic, 2008). Esta é uma população que deixou os estudos cedo e se preparou para ingressar no mundo do trabalho, não tendo procurado, posteriormente, completar os estudos. A população com estas características reduz as suas oportunidades de emprego quando entra no mercado de trabalho dada a sua falta de competências e pode experienciar a longo prazo uma desvantagem social e económica por trabalhar nos sectores menos bem pagos e não-especializados do mercado de trabalho (Creed, Hood, & Patton, 2009). Estes indivíduos diferem da população escolarizada em vários aspectos: (a) possuem uma menor probabilidade de terem sucesso escolar, possuem défices específicos em literacia e numeracia e tendem a tirar cursos não-académicos (Creed et al., 2009; Lamb &

McKenzie, 2001; Rojewski, 1999, Rojewski & Kim, 2003); (b) têm maior probabilidade de pertencerem a famílias com estatuto sócio-económico baixo, de terem menores recursos financeiros e menos apoio financeiro da família (Creed et al., 2009; Lamb & McKenzie, 2001; Rojewski, 1999). Os estudos sobre o desenvolvimento vocacional desta população referem diferenças entre estudantes que ainda não completaram o ensino secundário que pretendem ingressar no mercado de trabalho e estudantes que pretendem continuar os estudos: aqueles mostraram falta de objectivos vocacionais, pouca comunicação sobre questões vocacionais, níveis de auto-eficácia mais baixos em áreas como vendas, gestão ou trabalho administrativo e diferentes expectativas de emprego e de oportunidades de carreira (Betz & Wolf, 2005; Ferry, 2006; Waidtlow, 2003). Creed e col. (2009), num estudo com 692 estudantes, concluiu que aqueles que pretendiam prosseguir estudos universitários obtiveram resultados mais elevados de auto-estima, satisfação escolar, exploração vocacional e de conhecimento do mundo do trabalho do que estudantes que pretendiam ingressar no mercado de trabalho.

1.2.2. Efeitos da exploração vocacional na vida adulta

Existe evidência empírica para se concluir que o envolvimento na exploração vocacional se relaciona com a satisfação subsequente com as decisões vocacionais (exs: Greenhaus & Sklarew, 1981; Greenhaus, Hawkins, & Brenner, 1983; Jordaan & Super, 1974; Philips, 1982). Com estes estudos procurou-se demonstrar que o conhecimento e a compreensão do mundo escolar e profissional concorrem para a satisfação e realização vocacionais. Mais especificamente, sugere-se que, quanto mais informação os indivíduos possuem sobre o mundo escolar e profissional, maior é a tendência para escolherem opções congruentes com os interesses, capacidades e necessidades pessoais. Como resultado, a exploração modela a forma como o indivíduo pensa sobre si próprio e sobre o mundo do trabalho e influencia o auto-conceito (Jordaan, 1963). A exploração vocacional também influencia o desenvolvimento da identidade vocacional (Kosine & Lewis, 2008). Lapan, Aoyagi e Kayson (2007) descobriram que estudantes que se envolveram num programa de exploração vocacional que incluía uma componente exploratória revelaram um melhor progresso na transição para os papéis de vida, um melhor sentido de direcção no seu trabalho e um maior sentido de satisfação na vida. A procura de emprego também tem sido considerada como um tipo de exploração vocacional, orientada para um objectivo muito específico, o de garantir uma posição no mercado de trabalho remunerado e com uma duração temporal circunscrita. Os

indivíduos podem decidir entrar num emprego baseados na informação que possuem acerca de si próprios e do emprego e não se envolverem em nenhum processo de exploração sistemática para o efeito. No entanto, a exploração proactiva contínua, especialmente, enquanto os indivíduos ainda se encontram empregados, pode levar à descoberta de oportunidades que ajudarão o indivíduo a aumentar as suas possibilidades de empregabilidade (Fugate, Kinicki & Ashforth, 2004). Neste sentido, a exploração permite que os indivíduos ultrapassem alguns obstáculos mais facilmente e à medida que vão experienciando repetidos ciclos de exploração e mudança, aumentam a sua adaptabilidade (Savickas, 1997). Esta adaptabilidade aumenta ainda mais durante uma situação de desemprego, no qual a exploração é vista como uma estratégia de coping, de resolução de um problema (Zikic & Klehe, 2006). De facto, num estudo com 59 estudantes, Sparta, Bardagi e Andrade (2005) concluíram que os alunos que já tinham definido uma escolha profissional apresentaram níveis significativamente maiores de exploração vocacional dos que não tinham definido a sua escolha. Alguns estudos têm demonstrado que a quantidade de informação obtida nas actividades de exploração vocacional afecta o realismo das expectativas face à obtenção de um emprego e a motivação para o trabalho (Bartley & Robitschek, 2000; Stumpf & Hartman, 1984). Outros estudos têm vindo a demonstrar que a exploração vocacional se relaciona com melhores ofertas de salário e com a redução de mudanças voluntárias de emprego (Granovetter, 1974; Gutteridge & Ullman, 1973; Wanous, 1977). Também num estudo mais recente realizado na Alemanha com 145 trabalhadores de um *call-center* se pretendeu compreender se a exploração vocacional poderia predizer o desempenho no treino de competências profissionais (Rowold, 2007). Foi utilizado o *Career Exploration Survey* (Stumpf, Colarelli & Hartman, 1983) para testar as 16 dimensões e concluiu-se que os indivíduos que estavam mais implicados na exploração vocacional intencional, se mostraram satisfeitos com a informação que possuíam, consideraram importante a exploração de si próprio e pouco importante a exploração do meio para atingirem os seus objectivos vocacionais, apresentavam resultados mais elevados no desempenho no treino de competências profissionais (Rowold, 2007). O mesmo autor testou, mais tarde, a versão alemã do *Career Exploration Survey* (CES-G; Rowold & Staufenbiel, 2010) em 1023 estudantes e correlacionou as sub-escalas de exploração vocacional com o subsequente envolvimento no trabalho e com alguns antecedentes da exploração, nomeadamente a finalização do percurso escolar e a aproximação do início da carreira. Os resultados demonstraram que a exploração de si próprio, a exploração do

meio, a exploração sistemática-intencional, a quantidade de informação, a frequência e o foco da exploração, se correlacionavam positivamente com os resultados obtidos na avaliação do envolvimento no trabalho (Rowold & Staufenbiel, 2010). Um estudo realizado com estudantes universitários no Brasil (Teixeira & Gomes, 2005) revelou que a exploração vocacional é uma variável preditora das variáveis decisão de carreira e auto-eficácia profissional. Um outro estudo realizado recentemente sobre a satisfação de vida, o comprometimento com a carreira e a exploração vocacional em estudantes universitários revelou que índices mais elevados de exploração vocacional se relacionavam com índices mais elevados de satisfação profissional e de comprometimento com a carreira (Bardagi & Hutz, 2010). No entanto, nem todas as consequências da exploração vocacional são positivas. Quando a exploração é realizada de forma aleatória, não-intencional e não-sistemática, os indivíduos podem passar de um trabalho não satisfatório para outro sem um processamento vocacional profundo e sem mudarem de estratégia de procura e escolha de emprego (Zikic, 2008). Alguns indivíduos podem sofrer daquilo a que Jordaan (1963) chama de exploração defensiva. Nesta perspectiva, o indivíduo evita a aprendizagem de várias opções ou sobre o auto-conceito e pode distorcer as evidências ou focar-se na exploração das opções que confirmam as decisões iniciais (Zikic, 2008).

1.3. A exploração vocacional como meio para um processo de qualificação: O Programa Nacional Novas Oportunidades

O progresso científico e tecnológico e a crescente competitividade conduziram, em Portugal, a uma atenção particular à actualização e aquisição de conhecimentos e competências, destacando-se a necessidade da aprendizagem ao longo da vida (Gonçalves, 2007). Portugal é um dos países europeus que apresenta índices mais baixos de qualificação escolar e profissional da população activa, tanto empregada como desempregada (Gonçalves, 2007). Neste quadro, considera-se que melhorar os níveis de educação e qualificação dos portugueses passa por um acesso generalizado aos sistemas de educação e formação, através da motivação para a Aprendizagem ao Longo da Vida, bem como para a cidadania activa, a igualdade de oportunidades e a coesão social. Assim, para que os trabalhadores portugueses possuam uma maior mobilidade e flexibilidade a nível nacional e internacional, torna-se necessário o reconhecimento das competências e saberes adquiridos de forma formal ou informal (Santos, 2004). Foi, então, considerada a necessidade de reconhecer e validar competências adquiridas com

base na experiência de vida e de trabalho de uma pessoa com o intuito de a apoiar no desenho do seu percurso de desenvolvimento pessoal e profissional e de legitimar e certificar socialmente aquelas competências, fazendo-as equivaler a um certificado escolar. Em 2000, o Governo Português e os Parceiros Sociais acordaram a criação de uma rede de centros especializados para o Reconhecimento, a Validação e a Certificação de Competências (RVCC) de vida, adquiridas em contextos formais, não formais e informais. Por via deste processo os adultos obtinham equivalência escolar aos 4º (B1), 6º (B2) e 9º (B3) anos de escolaridade e, mais tarde, ao 12º ano. A tutela destes Centros estava sob a responsabilidade da, extinta, Agência Nacional para a Educação e Formação de Adultos (ANEFA). Com o avançar dos anos e o reconhecido sucesso da medida, na melhoria das habilitações escolares da população adulta portuguesa, e com a necessidade de, para além de reconhecer competências, dotar os adultos dessas mesmas competências, através de percursos de formação de longa duração, o projecto anterior foi enquadrado num de maior amplitude, a iniciativa Novas Oportunidades (MTSS, 2005). Os Centros passaram a designar-se Centros Novas Oportunidades (CNO) e destinam-se a qualquer adulto maior de 18 anos que deseje aumentar os seus níveis de qualificação escolar e profissional e obter informação sobre formações adequadas ao seu perfil. A rede de CNO é constituída, neste momento, por 455 Centros espalhados por todo o país, dos quais, 182 se encontram na região Norte. Esta rede é tutelada pela recém-criada Agência Nacional para a Qualificação (ANQ; Portaria nº 959/2007, DR 160, Série I, de 2007-08-21). Um adulto com mais de 18 anos pode realizar o seu processo de qualificação escolar ou profissional num CNO através de Processos de RVCC; ser encaminhado para outras ofertas formativas como os Cursos de Educação e Formação de Adultos que podem conferir uma certificação escolar ou uma dupla certificação (escolar e profissional); realizar Formações Modulares de Curta Duração, modalidade esta destinada a adultos que não tendo completado o ensino secundário, não concluíram 6 ou menos disciplinas (Decreto-Lei nº 357/2007 de 29 de Outubro); ser encaminhado para outras ofertas educativas já existentes no mercado educativo português como o Ensino Recorrente, os Cursos Profissionais. Dadas as características da população que procura os CNO, pouco escolarizada, com necessidades muito imediatas de qualificação, e com experiências de vida significativas, as modalidades onde mais adultos estão envolvidos são os Processos de RVCC e os Cursos EFA. Os adultos envolvem-se nestes processos por uma variedade de razões. As exigências de qualificação e especialização no actual mercado de trabalho nacional e

internacional, tendem a deitar por terra o projecto de uma carreira profissional estável para um grande número de adultos activos, os quais necessitam de explorar alternativas para a sua identidade vocacional (Taveira, 2000). Num contexto global cada vez mais exigente do ponto de vista da flexibilidade e adaptabilidade profissionais, bem como de crescente instabilidade económica, esta população constitui um grupo privilegiado de atenção para a intervenção vocacional, dado o aumento significativo do estatuto de desemprego (10,1% da população portuguesa entre os 15 e os 64 anos está desempregada; dados do 4º trimestre de 2009 - INE) e, consequentemente, a sua maior vulnerabilidade profissional, dada a sua baixa escolaridade. Bobek e Robbins (2005) salientam que os adultos desempregados demoram muito mais tempo a encontrar um novo emprego do que os adultos mais jovens, enfrentando sérias barreiras e restrições no sistema de oportunidades (Leitão & Paixão, 2008). Alguns estudos sociológicos sobre variáveis como a classe social, o género, a etnia e a educação, sugerem que as carreiras são altamente constringidas por factores mais latos e podem ser mais uma representação da estrutura social do que das características, da acção e do desenvolvimento individuais (e.g., Johnson, & Mortimer, 2002; Mayrhofer, Meyer, Iellatchitch, & Schinffinger, 2004). Do ponto de vista construcionista, o indivíduo pode contrariar este determinismo imposto pelo contexto, afirmando que o objectivo da carreira não é prever o futuro, mas sim procurar antecipar os acontecimentos emergentes do desenvolvimento social e encetar num processo de construção de vida, incluindo a vida de trabalho, tentando adaptar-se às mudanças sociais (Duarte, 2009). Neste sentido, o percurso profissional é perspectivado numa lógica de movimento que atribui significados a memórias do passado, a experiências do presente e a aspirações do futuro, a fim de constituírem um tema de vida. A partir do significado atribuído a estes temas os indivíduos adquirem as competências necessárias para se adaptarem às mudanças sociais que vivenciam nas vidas de trabalho (Duarte, 2010). Tendo em conta estas considerações, constata-se que as pessoas que procuram os CNO estão atentas a estas mudanças sociais, antecipando outras, e pretendem adquirir os requisitos necessários para estarem à altura da competitividade e das exigências actuais do mercado de trabalho. Esta procura constitui, por si só, um comportamento exploratório (comportamento intencional de procura de formação ou elevação dos níveis de qualificação) com vista à consecução de objectivos vocacionais. Estes podem ser os mais variados: (a) necessidade de maior escolaridade dada a situação de desemprego; (b) procura de um novo emprego; (c) exigências profissionais (pressão de

empregadores; impedimento de desempenho de determinados papéis profissionais); (d) melhoria da posição profissional; (e) valorização pessoal; (f) constituir um exemplo para familiares, nomeadamente, filhos; (g) prosseguimento de estudos; (h) integração em cursos de formação profissional. Para a consecução destes objectivos, os indivíduos necessitam de reflectir sobre as suas escolhas vocacionais passadas, sobre as suas situações presentes e integrar estas reflexões na construção do seu futuro, tendo que, para isso, envolver-se num processo exploratório de si e do meio. Torna-se, assim, premente compreender que crenças, comportamentos e reacções fazem parte do processo de exploração desta população. Estes aspectos deverão ser tidos em conta nos processos de RVCC e nos Cursos EFA, quer do ponto de vista investigativo, quer do ponto de vista interventivo. Com efeito, os processos de RVCC baseiam-se numa metodologia de balanço de competências de vida, uma estratégia exploratória formal que permite rever o passado do ponto de vista dos significados atribuídos às experiências de vida, (re)construindo a narrativa das histórias de vida, a partir de um fio condutor que permite a integração das vivências passadas na percepção do Eu presente, com o intuito de dar continuidade a este trajecto, determinando planos de desenvolvimento pessoais e de carreira futuros. Segundo a ANQ (Imaginário, 2001), numa altura em que se preparava para lançar os Centros de RVCC, o balanço de competências foi definido como “uma intervenção que visa apoiar os participantes na procura e exploração de informação sobre si próprios, procura motivada pelo desejo de construir novas alternativas escolares e profissionais e de desenvolver a sua carreira” (p. 108), sendo que os principais objectivos desta metodologia são (a) “apoiar os participantes na procura e exploração de informação sobre si próprios”; (b) “promover a formulação de projectos pessoais e profissionais”; (c) “induzir a certificação de competências e a construção de projectos de formação ‘à medida’” (p. 111). Esta é uma forma de exploração vocacional intencional, sistemática e orientada, que resulta na elaboração de um Portefólio Reflexivo de Aprendizagens (PRA) onde se encontram descritas, reflectidas e devidamente documentadas as aprendizagens de vida significativas. Do mesmo modo, o prosseguimento de Cursos EFA constitui uma experiência de aprendizagem que deverá ser reflectida, em termos vocacionais, pelos candidatos, com base num processo exploratório intencional. Visa-se, igualmente, a construção de um PRA, onde se interligam e se tornam um todo coerente as aprendizagens de experiências passadas e as aprendizagens do percurso formativo presente.

1.4. O estudo sistemático da exploração vocacional

Jean Pierre Jordaan (1963), um dos colaboradores de Super, foi o primeiro autor a considerar a exploração vocacional como um processo psicológico merecedor de estudo científico sistemático. A sua teoria constituiu um primeiro ensaio teórico sobre a exploração vocacional e o incentivo para o interesse mais recente pelo tema (exs: Blustein, 1988, 1997; Greenhaus & Sklarew, 1981; Super, 1990; Stumpf et al., 1983; Sparta et al., 2005; Teixeira & Gomes, 2005; Creed et al., 2009; Bardagi & Boff, 2010; Bardagi & Hutz, 2010). Jordaan (1963) refere que aquilo que caracteriza melhor a exploração vocacional são os processos internos de reflexão, de (re)construção de significados sobre a experiência e de reorganização cognitiva e não tanto as manifestações comportamentais do mesmo, especificando que, quando um indivíduo se envolve na exploração, reproduz simbolicamente as suas experiências, constrói novos significados sobre a sua história e, por vezes, explora aspectos nunca reflectidos, adoptando uma perspectiva diferente das situações (Taveira, 2000). A exploração pode caracterizar tanto comportamentos experimentais, como a actividade simbólica, e tem origem tanto em estímulos internos como em estímulos externos. Baseado especificamente na teoria de Berlyne (1960), Jordaan (1963) define dez dimensões bipolares da exploração vocacional, situadas num continuum: (a) Intencional/fortuita - Explorar para atingir um objectivo concreto para conhecer-se melhor (interesses, valores, capacidades) ou ao meio (características das formações e das profissões); ou envolver-se fortuitamente numa situação que desencadeia o interesse na exploração vocacional; (b) Sistemática/casual - Explorar com um plano de acção prévio, de modo sistemático e com uma ideia clara acerca do que se deseja atingir com a exploração; ou explorar de modo difuso, casual; (c) Reconhecida como exploração/não reconhecida - Consciência ou não da natureza da actividade exploratória; (d) Orientada para si/meio - Os objectivos e os efeitos da exploração estão mais relacionados com o conhecimento de si próprio/a ou com o conhecimento do meio circundante; (e) Voluntária/imposta - Os indivíduos desejam e decidem organizar o conhecimento pessoal acerca de si e do mundo circundante; ou a exploração é imposta e planificada por agentes exteriores, não controlados pelos indivíduos; (f) Contemporânea/retrospectiva - O indivíduo reflecte sobre a experiência presente ou passada e utiliza esta informação para imaginar ou planear o futuro; (g) Intelectual/motora - A actividade cognitiva de construção e reconstrução de significados sobre a experiência passada ou presente; ou a manifestação

comportamental desta estrutura cognitiva; (h) Intrínseca/extrínseca - Os motivos pelos quais a pessoa se envolve na exploração relacionam-se com a curiosidade ou vontade de saber ou são exteriores à actividade exploratória; (i) Modificadora do comportamento/infrutífera - A exploração vocacional provoca efeitos na experiência individual ou as suas consequências são demasiado ténues a esse nível; (j) Relevante/irrelevante - As actividades de exploração têm implicações fortes ou ténues no desenvolvimento vocacional do adulto. O mesmo autor sublinha que a exploração vocacional exige comprometimento, implicando envolvimento pessoal e intencionalidade vocacional, e que este é um processo basicamente intelectual, porque se refere essencialmente à actividade cognitiva de interpretar, reinterpretar ou recriar experiências passadas e de projectar essas experiências no futuro, através de exercícios de imaginação, fantasia ou do ensaio cognitivo (Jordan, 1963). A operacionalização e o estudo sistemático das ideias de Jordaan (1963) fica a dever-se ao trabalho de Stumpf e colaboradores (Stumpf, 1982; Stumpf & Colarelli, 1980, 1981; Stumpf et al., 1983). Stumpf e col. (1983) apresentam um modelo integrativo do processo de exploração vocacional, concluindo que é premente desenvolver a teoria e a investigação sobre o processo de exploração vocacional, não se verificando uma evolução significativa no estudo teórico e empírico desta problemática. Neste sentido, Stumpf e col. (1983) desenvolveram uma medida da exploração vocacional que, para além dos componentes comportamentais, também enfatiza as dimensões cognitivo-motivacionais daquele processo. O modelo de exploração vocacional de Stumpf e col. (1983) tem subjacente a definição de exploração como *“those purposive behavior and cognitions which afford access to information about occupations, jobs or organizations which was not previously in the stimulus field”* (p.192). A exploração é entendida como um processo que implica acção consciente do indivíduo sobre o meio baseada em cognições e crenças sobre ocupações, empregos e organizações. Este é um modelo hierárquico composto por três componentes principais: as crenças, os comportamentos e as reacções face à exploração vocacional.

1.4.1. Crenças da exploração vocacional

Um dos factores teoricamente mais relacionados com a exploração vocacional é o grau de incerteza experienciado face aos objectivos vocacionais (Berlyne, 1965; Jordaan, 1963). Neste sentido, Stumpf e col. (1983), consideraram importante avaliar as percepções dos indivíduos sobre o mercado de trabalho, considerando que se devem

analisar duas dimensões de certeza face aos objectivos vocacionais: o “Estatuto de Emprego” que designa as percepções sobre perspectivas de emprego na área vocacional preferida (exs: Dreher & Dougherty, 1980; Forrest, Cummings, & Johnson, 1977) e a “Certeza dos Resultados da Exploração” que nomeia as expectativas de resultados relacionadas com a exploração vocacional. O modelo também integra as crenças de instrumentalidade relativas à exploração vocacional, uma vez que a investigação tem demonstrado que este tipo de crenças pode influenciar o grau de envolvimento e a persistência na exploração vocacional (exs: Dweck, 1975; Langer, 1975). São definidos três tipos de valor instrumental: a instrumentalidade da exploração de si próprio/a (Instrumentalidade Interna), a instrumentalidade da exploração do meio (Instrumentalidade Externa) e a instrumentalidade do método de exploração (Instrumentalidade do Método). A sexta crença do modelo de Stumpf e col. (1983) é a importância ou valência atribuída ao atingir da posição vocacional preferida (preferência). Constatando-se que os indivíduos variam no modo como valorizam diferentes objectos de exploração vocacional (exs: Greenhaus, 1971, 1973), diferentes objectos de exploração foram incluídos no modelo de Stumpf e colaboradores, nomeadamente as profissões, os empregos e as empresas ou organizações específicas de trabalho.

1.4.2. Processo de exploração vocacional

No modelo de Stumpf e col. (1983) o processo de exploração é operacionalizado de acordo com quatro dimensões: a fonte de exploração (o meio ou o self), a natureza sistemática da exploração, a quantidade e frequência dos comportamentos de exploração e o foco de exploração. A importância atribuída ao meio circundante e à própria pessoa como fontes principais de informação das actividades de exploração vocacional é consistente com a posição defendida por outros autores interessados no tema da exploração (exs: Bardagi & Boff, 2010; Berlyne, 1965; Greenhhaus & Sklarew, 1981; Holland, 1973; Holland et al., 1980; Jordaan, 1963; Stumpf & Colarelli, 1980; Rowold, 2007; Rowold & Satufenbiel, 2010). Quanto ao método utilizado na exploração vocacional, Stumpf et al. consideram que os indivíduos podem explorar-se a si próprios e ao meio de um modo intencional e sistemático ou de um modo fortuito e ao acaso. Os autores decidiram incluir no seu modelo as dimensões de quantidade e frequência da exploração dado se ter verificado empiricamente que estão associadas a resultados vocacionais importantes como, por exemplo, o tempo que antecede a entrada num

emprego (Dyer, 1973; Rowold & Staufenbiel, 2010; Zandy & James, 1977), o tipo de salário auferido no emprego (Barron & Gilley, 1979) e as reacções afectivas face a um novo emprego (Gutteridge & Ullman, 1973). As duas últimas dimensões do processo de exploração vocacional representam a focalização e direcção do comportamento exploratório (o Número de Domínios Profissionais Explorados) e a exploração de objectos vocacionais específicos (Foco).

1.4.3. Reacções à exploração

As reacções afectivas à exploração vocacional são outro componente importante do modelo de Stumpf e col. (1983). Incluem as reacções de satisfação com a informação obtida com as actividades de exploração vocacional e o stress relacionado com as actividades de exploração e com as actividades de decisão vocacional. A investigação tem demonstrado que estas dimensões afectivas podem constituir importantes factores motivacionais da exploração vocacional (exs: March & Simon, 1958). Por exemplo, se os indivíduos estão insatisfeitos com a informação obtida nas actividades de exploração vocacional, podem experienciar níveis mais elevados de ansiedade, causados pela incerteza dos resultados da exploração (Taveira, 2000). Ainda segundo este modelo, da natureza e características deste processo exploratório vai depender a qualidade do processo de inserção profissional (Stumpf, Austin & Hartman, 1984). Além de facilitar a entrada no mercado de trabalho, a frequência e a intensidade da exploração promovem a saída de situações de desemprego involuntário, nomeadamente no desemprego de longa duração e parecem favorecer a situação profissional posterior (Gutteridge & Ullman, 1973).

1.4.4. O desenvolvimento de medidas de exploração vocacional: o *Career Exploration Survey*

Uma das contribuições mais importantes no sentido de criar medidas de exploração vocacional que atendessem não só à componente comportamental, mas também à componente motivacional do processo foi o desenvolvimento do *Career Exploration Survey* (CES) por Stumpf, Colarelli e Hartman (1983), com base no seu modelo de exploração vocacional. O CES é um questionário que pretende investigar o processo de exploração vocacional. A escala CES é descrita pela primeira vez em 1983, num artigo do *Journal of Vocational Behavior*. A definição dos constructos e a criação dos itens do CES basearam-se numa análise da literatura, nos resultados de um estudo prévio sobre as dimensões e correlatos da exploração (Stumpf & Colarelli, 1980) e nos

resultados de entrevistas a jovens adultos e adultos em situação de procura de emprego há mais de seis meses, envolvidos em actividades de exploração vocacional. Como resultado destes procedimentos foram criados vários itens para cada uma das dimensões de exploração (com a excepção das dimensões Frequência e Número de Profissões Consideradas, que só têm um item) num total de 92 itens. Simultaneamente foi definida a escala de resposta para cada subescala do CES. A partir da análise da teoria, dos resultados de um estudo prévio sobre as dimensões da exploração (Stumpf & Colarelli, 1981), dos resultados da análise factorial e da análise da consistência interna das subescalas do CES, os autores reduziram o número de itens constituintes da escala para 62 (Goldberg, 1972), que constituem a versão final. A estrutura dimensional e a consistência interna desta versão do CES foram avaliadas em dois estudos exploratórios sucessivos, realizados junto de 241 jovens diplomados (45% mulheres; média de idades de 26,3 anos, DP = 4,4) e de 185 alunos universitários (39% mulheres; média de idades 22,1 anos, DP = 2,6), respectivamente. O estudo da consistência interna do CES revelou coeficientes que vão desde 0,67 (IE) até 0,89 (II) na amostra de diplomados e desde 0,70 (IE) até 0,92 (SI) na amostra de universitários (cf. Stumpf et al., 1983, p.204 e p.212). Posteriormente, e porque o CES foi desenvolvido essencialmente para ser utilizado junto de jovens adultos, Blustein (1988) introduziu algumas modificações no instrumento com vista a adaptá-lo para a população jovem norte-americana. Assim, foram acrescentados quatro itens novos à escala de Exploração de Si Próprio/a de modo a aumentar a representatividade da amostra e a oferecer uma avaliação mais completa das actividades de exploração pessoal. Também foi acrescentado um item a cada uma das sub-escalas de Stress, relativos à exploração e decisão de um curso. Finalmente, foi criada uma nova escala de instrumentalidade, a dimensão Instrumentalidade da Tomada de Decisão, com quatro itens, para avaliar o valor instrumental das actividades de exploração com vista a uma decisão vocacional. A inclusão destes novos itens no CES baseou-se na teoria do desenvolvimento vocacional (Jordaan, 1963; Super, 1957). A análise da fidelidade destas sub-escalas produziu resultados satisfatórios ($\alpha \geq 0,80$). Mais recentemente, com o objectivo de contribuir para a compreensão do processo da exploração vocacional e para o estudo deste fenómeno no contexto português, Taveira (1997) realizou um estudo empírico adoptando como quadro de referência o modelo da exploração vocacional apresentado por Stumpf e col. (1983). Este estudo pretendeu explorar a dimensionalidade do CES em jovens alunos do ensino Básico e Secundário, a frequentar o 9º e 12º anos de escolaridade e, consequentemente, validar um modelo da

dimensionalidade da exploração vocacional, permitindo um aprofundamento teórico e empírico da problemática da natureza da exploração vocacional (Taveira, 2000). A análise da consistência interna de cada um dos factores neste estudo apresentou valores satisfatórios que variam entre 0,63 a 0,82 nos alunos de 9º ano e de 0,57 a 0,89, nos alunos de 12º ano. O valor médio global do coeficiente alfa é de 0,71 para o 9º ano e de 0,88 para o 12º ano (Taveira, 2000, p. 262). Ainda tendo em consideração a população escolar, Rowold e Staufenbiel (2010) realizaram dois estudos para testar a dimensionalidade da versão alemã do *Carrer Exploration Survey* (CES-G; Rowold & Staufenbiel, 2010) com alunos de escolas secundárias e de universidades alemãs. Num primeiro estudo utilizaram uma versão traduzida do questionário e para o segundo estudo acrescentaram 7 itens que se adequavam mais à população em causa. A análise factorial confirmatória dos dados suportou a hipótese do modelo de 16 factores, sugerindo os autores que este instrumento é uma boa medida da exploração vocacional (Rowold & Staufenbiel, 2010). A consistência interna das escalas do primeiro estudo varia entre 0,55 e 0,88 e a do segundo estudo varia entre 0,72 e 0,84, corroborando a adequabilidade da segunda versão do questionário para a população alemã (CES-G; Rowold & Staufenbiel, 2010). Apesar de, pela primeira vez, se assistir ao desenvolvimento de investigação específica e sistemática sobre o processo de exploração vocacional, com o aparecimento do modelo de exploração vocacional de Stumpf e col. (1983), são poucos os estudos que têm por objectivo o desenvolvimento da própria escala.

2. OBJECTIVOS DO ESTUDO

A presente investigação pretende contribuir para a compreensão do processo da exploração vocacional e para o estudo deste fenómeno no contexto português, na população específica dos adultos não-universitários. Neste sentido, adoptando como quadro de referência preferencial o modelo da exploração vocacional de Stumpf e col. (1983), pretende-se explorar a dimensionalidade da exploração vocacional através do *Career Exploration Survey* (CES; Stumpf et al., 1983) em adultos com menos de doze anos de escolaridade e que procuram ou estão envolvidos em processos de educação/formação que permitem a obtenção de uma certificação escolar formal. O interesse por esta população prende-se com vários motivos. Em primeiro lugar, a exploração vocacional tem vindo a ser reconhecida como um fenómeno que ocorre durante toda a vida, sendo, por isso, importante analisar as competências desenvolvidas

pelos indivíduos nas várias fases da vida, e não apenas em alturas de tomada de decisões vocacionais (ex: Taveira, 1997) ou de transição para o mercado de trabalho (ex: Stumpf et al., 1983). Em segundo lugar, a investigação tem-se realizado essencialmente junto de jovens adultos, em geral, alunos universitários ou diplomados inseridos no mercado de trabalho. Existe pouca investigação sobre as competências de exploração de adultos com escolaridade inferior a doze anos. Esta população merece especial destaque no contexto português, porque constitui aproximadamente 35% da população portuguesa e 67% da população activa (3 752 600 pessoas), segundo dados do INE relativos ao 4º trimestre de 2009 (www.ine.pt). Em Portugal, são escassos os estudos sobre estas questões, principalmente no que concerne às competências de exploração vocacional de adultos, apesar da suma importância que as intervenções vocacionais têm em contexto escolar e laboral (Taveira, 2000). Tendo em conta a ausência deste tipo de investigação sobre a exploração vocacional no contexto cultural português, a consecução dos objectivos referidos pode contribuir também para a reflexão sobre a questão da equivalência transcultural do modelo dimensional de Stumpf e col. (1983), e da medida de avaliação da exploração desenvolvida a partir dele. Tendo em conta a adaptação que se pretende fazer deste questionário à população adulta portuguesa não-universitária, prevê-se que a análise da consistência interna das subescalas do questionário apresente valores do índice de Alpha de Cronbach acima de 0,70 sendo este um valor de consistência interna aceitável segundo Nunnally (1978). Prevê-se que, estando estes adultos envolvidos em processos de exploração vocacional baseados na exploração de si próprios e das suas competências de vida, bem como na (re)construção de significados sobre as suas vidas, envolvidos em situações ou com perspectivas de mudanças nas suas carreiras, apresentem resultados elevados (médias de resposta a subescalas acima de 0,30) nas dimensões de exploração vocacional que o questionário pretende medir.

3. METODOLOGIA

3.1. Instrumentos

O instrumento de medida utilizado no estudo foi a versão adaptada por Taveira (1997) do *Career Exploration Survey* (CES; Stumpf et al., 1983). Para além da informação sócio-demográfica pretenderam-se avaliar as dimensões do construto psicológico de exploração vocacional, nomeadamente: (a) Crenças da Exploração Vocacional: (i) O Estatuto de Emprego e a Certeza em Obter Resultados com a Exploração que definem percepções sobre o mercado de trabalho; (ii) As

Instrumentalidades Interna, Externa, do Método e da Tomada de Decisão que definem diferentes tipos de instrumentalidade associada à exploração; (iii) A Importância da Obtenção da Posição Preferida que define a expectativa face a um objectivo vocacional; (b) Processo de Exploração Vocacional: (i) A Exploração de Si Próprio/a e a Exploração do Meio, que definem fontes da exploração; (ii) A Exploração Sistemática e Intencional, que define o método de exploração; (iii) A Quantidade de Informação, que define a extensão da exploração; (iv) O Número de Domínios Profissionais Considerados, que define a direcção da exploração; (c) Reacções à Exploração Vocacional: (i) A Satisfação com a Informação, que define uma reacção afectiva face à exploração; (ii) O Stress com a Exploração, que define um tipo de reacção emocional às actividades de exploração; (iii) O Stress com a decisão, que define um tipo de reacção emocional às actividades de tomada de decisão.

3.2. Procedimentos

Para analisar o constructo da exploração vocacional em adultos não-universitários, adaptou-se o conteúdo e a forma do CES a esta população, de acordo com os seguintes procedimentos: (a) Adaptação da linguagem utilizada na versão portuguesa do questionário (Taveira, 1997) à população em questão; (b) Avaliação qualitativa dos itens e reflexão falada entre investigadoras; (c) Reflexão falada sobre a realização do questionário por sujeitos da população alvo; (d) Nova adaptação da linguagem à população; (e) Administração do questionário; (f) Tratamento psicométrico de cada um dos seus itens; (f) Análise da fidelidade (consistência interna e estabilidade temporal) das subescalas do questionário. O *Career Exploration Survey* (CES) é um questionário multidimensional, composto por 62 itens que pretendem avaliar seis crenças acerca da exploração, sete dimensões do processo exploratório e três reacções à exploração. As respostas ao CES são dadas numa escala de avaliação com formato tipo likert e gráfico-numérico. À excepção das subescalas de Stress, que utilizam uma escala com sete respostas possíveis e das subescalas “Frequência” e “Número de Profissões Consideradas”, as restantes subescalas do CES utilizam uma escala de resposta com cinco valores. A formulação do conteúdo da escala de resposta varia de acordo com o tipo de questão (ex: o valor 1 pode significar “Pouco”, “Nada satisfeito/a”, “Pouco seguro/a” e o valor 5 “Muito”, “Muito seguro/a”, “Muito satisfeito/a”). Na figura 1 apresenta-se um exemplo do formato dos itens do CES. A cotação de cada subescala obtém-se adicionando o valor de cada uma das respostas aos itens que a compõem.

2. Tenho muito pouca informação sobre as profissões.	1	2	3	4	5	Tenho muita informação sobre as profissões.
--	---	---	---	---	---	---

Figura 1 – Exemplo do formato dos itens do CES

Os valores mais elevados traduzem a existência de crenças e reacções mais positivas à exploração e uma maior activação do processo exploratório. A versão do CES utilizada no presente estudo foi a versão adaptada por Taveira (1997) à população jovem portuguesa.

3.2.1. Adaptação da forma e do conteúdo

Apesar da versão original do CES ser de origem norte-americana, foi utilizada a versão portuguesa adaptada por Taveira (1997). Esta escolha prende-se com o facto de a escala já estar adaptada à população portuguesa e, portanto, culturalmente aproxima-se mais da população em estudo. A análise qualitativa dos itens do CES resultou da reflexão falada entre as investigadoras e, simultaneamente, do mesmo procedimento com sujeitos da população alvo. Pelas análises concluiu-se que alguns itens deveriam ser reformulados de forma a se adequarem à população em causa e que a forma como os itens são apresentados também deveria ser alvo de alterações. Foram então reformulados inicialmente os itens que correspondiam a questões direccionadas exclusivamente a jovens estudantes e que não contemplavam a existência de experiência de trabalho anterior e estavam fortemente direccionadas para pessoas que se encontram na iminência de uma escolha vocacional. Na figura 2 apresenta-se o formato das questões 1 e 2 da nova versão do CES.

1. Quanta informação acha que tem sobre o que as pessoas fazem na sua profissão?	
2. Pense em outra(s) profissão(ões) com que se identifique. Quanta informação acha que tem sobre o que as pessoas fazem nessa(s) profissão(ões)?	
1.	<input type="checkbox"/> Muito pouca
2.	<input type="checkbox"/> Alguma
3.	<input type="checkbox"/> Bastante
4.	<input type="checkbox"/> Muita
5.	<input type="checkbox"/> Muitíssima

Figura 2 – Exemplo do formato de itens da nova versão do CES

Retiraram-se os exemplos das questões 4 a 6 por não se considerarem adequados ao tipo de ofertas e de experiências de trabalho da população alvo e colocaram-se alguns nas questões 19 e 20 de forma a facilitar a compreensão da questão. Nas questões 22 a 24, que avaliam a dimensão CR, alterou-se o enunciado substituindo a palavra estudos pela expressão Processo de RVCC/Curso EFA, por serem estas as formas de qualificação escolar actual dos adultos da amostra. Também nesta dimensão, dado o padrão de resposta dos adultos ser igual quando nos referíamos ao emprego e à

profissão, porque referem não distinguir os termos, condensou-se a questão 22 e a 24 em apenas uma e acrescentaram-se mais resultados que se consideram importantes para a população específica em questão: melhoria da posição profissional; aptidão para competir no mercado de trabalho; aptidão para alcançar outros objectivos vocacionais, como dar formação, não perder o emprego, ingressar no ensino superior; aptidão para acompanhar os estudos dos filhos. Estes resultados são adequados à população em causa, por constituírem, muitas vezes, os motivos pelos quais as pessoas ingressam num Processo de RVCC ou num Curso EFA, onde desenvolverão um processo de exploração vocacional. Especificamente, no que respeita à forma da apresentação dos itens, verificou-se que os adultos necessitavam de ler pelo menos três vezes o enunciado para o conseguir compreender, ainda antes de responder. Isto pode dever-se ao baixo grau de escolaridade dos adultos, bem como à ausência de trabalho escolar durante largos anos das suas vidas. Assim, tornaram-se os enunciados mais curtos e com uma linguagem mais clara e precisa. Na Figura 3 apresenta-se o exemplo do item 3 da nova versão.

3. Qual a quantidade de informação que tem sobre as profissões e o mercado de trabalho?		
1.	<input type="checkbox"/>	Muito pouca
2.	<input type="checkbox"/>	Alguma
3.	<input type="checkbox"/>	Bastante
4.	<input type="checkbox"/>	Muita
5.	<input type="checkbox"/>	Muitíssima

Figura 3 – Exemplo do formato de um item com uma nova linguagem da nova versão do CES

Também se constatarem dificuldades no preenchimento, dada a não existência de uma correspondência verbal a cada item da escala. Assim, para cada item de cada escala numérica foi definida uma correspondência verbal, para permitir um melhor posicionamento do adulto face às questões apresentadas. As questões 25 a 38 revelaram-se de difícil compreensão, por um lado, por os adultos demonstrarem dificuldade em compreender o conceito de “objectivos vocacionais” e, por outro, devido à necessidade constante de repetir o enunciado, bem como a escala para conseguirem responder. Dada a quantidade de questões, percebeu-se que algumas respostas começavam a ser dadas de forma arbitrária. Alterou-se então o enunciado, substituindo a expressão “objectivos vocacionais” por expressões que designassem esses mesmos objectivos “a área que prefere”, “o emprego que prefere”, a “empresa que prefere”, “a posição que prefere”. Também se alterou a escala de resposta não designando já a probabilidade de atingir os objectivos vocacionais, mas a importância dada aos

comportamentos descritos para atingir esses objectivos. Na figura 4 apresenta-se o exemplo de uma das questões assim formuladas da nova versão do CES.

Responda de acordo com a seguinte escala:					
	1. Muito pouco importante				
	2. Pouco importante				
	3. Moderadamente importante				
	4. Importante				
	5. Muito importante				
Para conseguir trabalhar na área que prefere, no emprego que prefere, na empresa que prefere e na posição que prefere, até que ponto acha importante:					
28. Falar com pessoas que trabalham em áreas que eu prefiro.	1	2	3	4	5

Figura 4 – Exemplo do formato das novas instruções e nova escala de resposta para alguns itens da nova versão do CES

O item 4 foi separado dos restantes itens que avaliam a Satisfação com a Informação com o propósito de se verificar se as relações estatísticas significativas encontradas em estudos anteriores (Stumpf et al., 1983; Taveira, 1997) entre as subescalas Quantidade de Informação e Satisfação com a Informação se deviam ao facto dos itens que as compõem se encontrarem seguidos no questionário ou se, de facto, eram dimensões relacionadas, independentemente da sua posição no questionário. Optou-se, então, por separar quatro itens relativos à Satisfação com a Informação (itens 45, 16, 47 e 48) dos itens relativos à Quantidade de Informação (itens 1, 2 e 3) que obedeciam ao mesmo esquema de resposta entre si. Deixou-se apenas o item 4 seguido dos itens relativos à Quantidade de Informação que possuía a mesma estrutura de resposta que aqueles. No quadro 1, apresentam-se, para cada componente de exploração vocacional, os itens que compõem cada uma das suas dimensões, na versão original e nas versões adaptadas do CES.

3.3. Participantes

A amostra do estudo é composta por 300 adultos de ambos os sexos (131 homens e 169 mulheres), com idades compreendidas entre os 18 e os 62 anos, sendo a média de idades de 34,21 anos (DP = 9,934), com escolaridades inferiores ao 12º ano de escolaridade, inscritos em Processos de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC) e em Cursos de Educação e formação de Adultos (EFA) para obtenção da equivalência aos 6º, 9º e 12º anos de escolaridade, residentes nos concelhos de Braga, Guimarães e Vizela. A maioria dos adultos da amostra possui o 9º ano de escolaridade (55,2%), 3,7% possui o 4º ano, 30,4% possui o 5º e 6º ano, 6,7% possuem o 7º e 8º anos e 12% possuem o 10º e 11º anos.

Quadro 1**Career Exploration Survey: versão original e adaptações**

CRENÇAS							
Subescalas							
Versão	EE	CR	IE	II	IM	ITD	IMP
	Itens (N)	Itens (N)	Itens (N)	Itens (N)	Itens (N)	Itens (N)	Itens (N)
Stumpf e col. (1983)	33-35(3)	36-38(3)	48-50(3)	44-47(4)	40-43(4)	___(0)	51-55(5)
Blustein (1988)	33-35(3)	36-38(3)	52-54(3)	48-51(3)	44-47(4)	40-43(4)	55-59(5)
Taveira (1997)	19-21(3)	22-24(3)	36-38(3)	32-35(4)	29-31(3)	25-28(4)	39-43(5)
Nova versão (Silva & Taveira, 2010)	19-21(3)	22-27(6)	38-40(3)	34-37(4)	32-33(2)	28-31(4)	41-44(4)
PROCESSO							
Subescalas							
Versão	EM	ESP	ESI	QI	FREQ.	FO	NPC
	Itens (N)	Itens (N)	Itens (N)	Itens (N)	Itens (N)	Itens (N)	Itens (N)
Stumpf e col. (1983)	21-26(6)	27-31(5)	17-20(4)	1-3(3)	39(1)	10-16(7)	32(1)
Blustein (1988)	18-23(6)	24-32(9)	15-17(3)	1-3(3)	39(1)	10-14(5)	69(1)
Taveira (1997)	9-13(5)	14-18(5)	7-8(2)	1-3(3)	___(0)	___(0)	53(1)
Nova versão (Silva & Taveira, 2010)	8-14(7)	15-18(4)	5-7(3)	1-3(3)	___(0)	___(0)	57(1)
REACÇÕES							
Subescalas							
Versão	SI	SE	SD				
	Itens (N)	Itens (N)	Itens (N)				
Stumpf e col. (1983)	4-9(6)	56-59(4)	57; 60-62(4)				
Blustein (1988)	4-9(6)	60-63(4)	64-68(5)				
Taveira (1997)	4-6(3)	44-47(4)	48-52(5)				
Nova versão (Silva & Taveira, 2010)	4; 45-48(5)	49-51(3)	52-55(4)				

O estatuto profissional foi categorizado em três dimensões: empregado/a, desempregado/a de curta duração (< de um ano), desempregado/a de longa duração (> de um ano). Quanto a este parâmetro, a amostra é constituída por 203 adultos empregados (67,7%), 96 desempregados, dos quais 22 desempregados de curta duração (7,3%) e 74 de longa duração (24,7%) e 1 reformado (0,3%). O Processo de Qualificação foi classificado em 5 categorias: Processo de RVCC de nível B3 (equivalência ao 9º ano); Curso EFA de nível B2; Curso EFA de nível B3; Processo de RVCC de nível secundário; Curso EFA de nível Secundário. A amostra ficou distribuída da seguinte forma: 9 adultos em Processo de RVCC B3; 11 a frequentar um Curso EFA B2; 76 a frequentar um Curso EFA B3; 32 a frequentar o Processo de RVCC de nível secundário; 172 a frequentar um Curso EFA de nível secundário.

4. RESULTADOS**4.1. Análise descritiva dos itens e consistência interna**

A análise da dispersão dos itens do CES incluiu os valores mínimos e máximos de resposta a cada item, a média, a mediana, o desvio-padrão, o intervalo inter-quartilico, a

assimetria, a curtose e a média de respostas aos itens em cada subescala. Os dados encontram-se no Quadro 2. De acordo com os dados da tabela verifica-se que a média de resposta aos itens do questionário varia entre 2,313 (QI3) e 4,318 (IMP42). As médias de resposta aos itens por subescala indicam médias elevadas nas subescalas II, ITD, IE, IM e IMP ($\mu > 3,9$) e médias mais baixas nas subescalas SE e QI ($\mu < 2,7$). A dispersão dos itens pode ser analisada tendo em conta o intervalo inter-quartilico, o que indica a variabilidade nas respostas dos sujeitos aos itens.

Quadro 2
Análise descritiva dos itens da versão do CES

	Mi n	M áx	Média	Medi ana	DP	Q3 - Q1	Assim.	Curt.	Média itens Subescalas	Alfa Cronbac h sem o item	Alfa Cronbac h Subescal as
QI1	1	5	2,782	3	,9657	2	,294	-,844	Quantidade de informação (QI) 2,532	0,629	QI 0,598
QI2	1	5	2,502	2	,8747	1	,855	,436		0,366	
QI3	1	5	2,313	2	,7236	1	,885	,879		0,493	
SI4	1	5	3,515	3,8	,8707	1	-,261	,208	SI - 3,290	0,856	SI 0,789
ESI5	1	5	2,930	3	1,0687	1	-,008	-,247	Exploração sistemática- intencional (ESI) - 2,993	0,450	ESI 0,647
ESI6	1	5	2,550	3	1,0730	1	,286	-,385		0,528	
ESI7	1	5	3,498	4	1,0325	1	-,363	-,280		0,654	
EM8	1	5	3,127	3	1,1232	2	-,066	-,535	Exploração do meio (EM) 2,909	0,818	EM 0,834
EM9	1	5	2,567	3	1,2345	2	,291	-,870		0,831	
EM10	1	5	2,770	3	1,1496	2	,034	-,758		0,799	
EM11	1	5	2,930	3	1,2152	2	,045	-,845		0,796	
EM12	1	5	2,940	3	1,2866	2	-,048	-1,045		0,813	
EM13	1	5	2,883	3	1,2656	2	,044	-,988		0,814	
EM14	1	5	3,147	3	1,2125	2	-,193	-,767	Exploração de si próprio/a (ESP) 3,624	0,804	ESP 0,647
ESP15	1	5	3,763	4	1,0218	2	-,553	-,185		0,703	
ESP16	1	5	3,880	4	1,0111	2	-,578	-,346		0,646	
ESP17	1	5	3,207	3	1,2202	2	-,103	-,788		0,730	
ESP18	1	5	3,647	4	1,1831	2	-,555	-,537	Estatuto de Emprego (EE) 2,708	0,765	EE 0,862
EE19	1	5	2,677	3	1,0404	1	,087	-,496		0,785	
EE20	1	5	2,500	3	1,0553	1	,266	-,478		0,817	
EE21	1	5	2,947	3	,9935	2	-,119	-,230		0,816	
CR22	1	5	2,913	3	1,1820	2	,071	-,714	Certeza dos resultados da exploração (CR) 3,480	0,818	CR 0,838
CR23	1	5	2,757	3	1,1526	1	,223	-,596		0,814	
CR24	1	5	3,639	4	1,1199	2	-,574	-,303		0,799	
CR25	1	5	3,943	4	,9503	2	-,780	,302		0,800	
CR26	1	5	3,657	4	1,0752	1	-,582	-,136	Instrumentalid ade da tomada de decisão (ITD) 3,955	0,809	ITD 0,830
CR27	1	5	3,970	4	1,0612	2	-,988	,470		0,831	
ITD28	1	5	4,027	4	,9534	2	-,963	,824		0,797	
ITD29	1	5	3,900	4	,9052	2	-,862	1,000		0,747	
ITD30	1	5	4,080	4	,9109	1	-1,069	1,398	Instrumentalid ade do método (IM) - 3,918	0,765	IM 0,676
ITD31	1	5	3,813	4	,9388	1	-,594	,084		0,828	
IM32	1	5	3,913	4	,9568	2	-,885	,744		Valor Neg.	
IM33	1	5	3,923	4	,9970	2	-,925	,701	Instrumentalid ade Interna (II) 3,963	Valor Neg.	II 0,809
II34	1	5	4,054	4	,8943	1	-1,124	1,703		0,784	
II35	1	5	4,097	4	,9256	1	-1,036	,946		0,718	
II36	1	5	4,040	4	,9316	1	-,855	,297	Instrumentalid ade externa (IE) 3,932	0,742	IE 0,792
II37	1	5	3,661	4	1,0422	2	-,622	-,035		0,794	
IE38	1	5	4,261	4	,8453	1	-1,296	2,049		0,812	
IE39	1	5	3,846	4	,9270	2	-,500	-,209	Importância de obter a	0,647	IMP 0,797
IE40	1	5	3,689	4	,9539	1	-,458	-,289		0,668	
IMP41	1	5	3,408	3	1,1187	1	-,366	-,515		0,796	
IMP42	1	5	4,318	5	,9482	1	-1,599	2,490		0,757	

IMP43	1	5	3,936	4	,9811	2	-,899	,601	posição	0,707	
IMP44	1	5	3,903	4	1,1276	2	-,921	,172	preferida	0,720	
SI45	1	5	3,171	3	,8426	1	-,029	,267	(IMP)	3,891	
SI46	1	5	3,087	3	,7400	0	,208	,723	Satisfação	0,727	
SI47	1	5	3,271	3	,8402	1	-,071	,147	com a	0,732	SI
SI48	1	5	3,405	3	,8960	1	-,132	,183	Informação	0,708	0,789
SE49	1	5	2,395	2	1,0206	1	,288	-,425	(SI)	0,693	
SE50	1	5	2,405	2	1,0183	1	,385	-,305	Stress na	0,719	
SE51	1	5	2,710	3	1,1735	2	,043	-,916	exploração	0,642	SE
SD52	1	5	2,796	3	1,2275	2	-,030	-,992	(SE)	0,843	0,806
SD53	1	5	2,580	3	1,1895	1	,247	-,784	2,503	0,846	
SD54	1	5	2,605	3	1,2467	3	,181	-1,040	Stress na	0,849	SD
SD55	1	5	2,669	3	1,1424	1	,175	-,744	decisão (SD)	0,817	0,880
									2,662	0,870	

Apenas o item 46 apresenta um intervalo nulo, indicando uma fraca dispersão de respostas a este item, o que não diferencia os sujeitos entre si. O intervalo interquartil toma o valor máximo de 3 no item 54 e os restantes itens apresentam valores de 1 e 2. Uma das formas de verificar a sensibilidade dos resultados, isto é, o grau em que estes aparecem distribuídos diferenciando os sujeitos, é verificando a proximidade da mediana e da média, o que se verifica na generalidade das respostas. Para além disso, quanto maior for o valor do desvio-padrão, maior é a dispersão dos resultados, verificando-se um maior índice de dispersão nos itens 9, 11, 12, 13, 14, 52 e 54 ($DP > 1,2$). O índice de consistência interna dos itens dado pelo valor do Alpha de Cronbach se o item for eliminado, por este índice em cada subescala e em cada dimensão, está representado no Quadro 2. O valor do Alpha de Cronbach para cada uma das subescalas está entre 0,60 (QI) e 0,88 (SD). Estes valores são satisfatórios, considerando-se que existe uma boa consistência interna das subescalas. Finalmente, analisando o valor do Alpha de Cronbach quando o item é eliminado, verifica-se que não existe um aumento significativo do índice global deste coeficiente, ainda que se possam verificar-se algumas diferenças, nomeadamente no item 4. Assim, uma vez que a consistência interna da escala não se altera com a eliminação dos itens com fraco poder discriminativo, optou-se por não os eliminar.

4.2. Análise factorial

A dimensionalidade do CES foi avaliada a partir do modelo de análise factorial (Spearman, 1904), uma técnica analítica multivariada que analisa a relação entre indicadores e os construtos que estes pretendem medir. Os indicadores de um construto devem ser internamente consistentes, isto é, associados positivamente com o mesmo conceito e correlacionados positivamente entre si. Seguidamente, descrevem-se os resultados do estudo factorial do CES. Com a excepção do item 56, correspondente à

subescala “Número de Domínios Profissionais Considerados”, e do item 57, onde se designam por extenso esses mesmos domínios, todos os restantes 55 itens foram considerados na análise factorial exploratória de Componentes Principais, um método factorial exploratório apropriado para o estudo de escalas cuja estrutura e dimensionalidade já foram objecto de análise prévia, como é o caso do CES (Mulaik, 1972; Lindeman, Merenda & Gold, 1980). Pretendeu-se com esta análise verificar se existem componentes gerais e/ou diferenciadas que possam explicar a variância comum encontrada nos resultados, permitindo a identificação de quantos e quais os factores que o instrumento está a avaliar e quais os itens que saturam em cada um desses factores.

O valor obtido a partir do teste KMO (Keiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy) é de .844 e o índice de esfericidade de Bartlett com o valor de $X^2 = 8440,69$; gl.= 1431; $p < 0,001$, verificando-se uma correlação adequada entre os itens. Procedeu-se, então, à análise das componentes principais que permitiram identificar factores que explicassem alguma comunalidade entre os itens. Como já referido, a análise baseou-se no método de Componentes Principais com rotação Varimax (que permite testar a independência das dimensões encontradas). Os primeiros resultados obtidos com esta análise apresentaram a existência de 55 factores no total, dos quais apenas 13 apresentavam valores próprios maiores ou iguais a 1 que explicavam 66,5% da variância. Seguiu-se a mesma análise com especificação a 13 factores. Tendo em conta os valores de saturação dos itens que se pretendiam com valores $\geq 0,40$, verificou-se que nenhum dos itens saturava significativamente no factor 13. Seguiu-se, então, a análise das Componentes Principais com rotação varimax, com especificação de 12 factores. No quadro 3 apresentam-se os factores obtidos através desta análise que apresentaram um valor próprio maior ou igual a 1, os itens que saturam em cada um dos factores, bem como o seu grau de saturação, impondo-se a condição desta saturação ser igual ou superior a 0,40, de forma a se considerarem apenas itens com saturação significativa e a percentagem de variância explicada por cada factor. Obtiveram-se os 12 factores ortogonais que explicam 64,5% da variância. Verificaram-se quais os itens que saturam em cada um dos factores com o nível descrito anteriormente e compararam-se estes resultados com os itens que saturam na versão inicial da escala. Como se pode verificar, a generalidade dos itens satura significativamente apenas em um factor. As excepções são os itens ESI5 e ESI6 que saturam nos factores 5 e 12, os itens EM11 e EM12 que saturam nos factores 5 e 10 e o item II34 que satura nos factores 1 e 4.

Quadro 3**Análise das Componente Principais com rotação Varimax e especificação de 12 factores.**

Itens	Factor											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
QI1	,072	-,100	,123	-,033	-,154	-,063	,108	-,050	-,130	,144	,576	,258
QI2	,043	,055	,000	,091	,100	,081	,091	,062	,035	-,016	,781	-,018
QI3	,015	,040	,034	-,056	,147	,151	,030	,035	,099	-,001	,720	-,087
SI4	,000	-,038	,106	-,065	,066	,224	-,139	,286	,058	,041	,448	,199
ESI5	,120	,115	-,005	,205	,428	,043	,109	,058	,026	,172	,246	,440
ESI6	-,002	,060	,133	,160	,567	,005	,108	-,067	,029	,102	,136	,403
ESI7	,025	-,047	,191	,022	,155	,038	,060	,268	,135	,225	,072	,588
EM8	,070	-,008	,060	-,029	,725	,046	,015	,276	,093	,073	,076	,091
EM9	,028	-,001	-,070	,047	,678	,109	-,069	,128	-,072	,134	-,018	-,093
EM10	,041	-,018	-,050	-,026	,689	,091	,071	,200	-,018	,325	,004	,029
EM11	,100	,019	,082	-,018	,483	,129	,080	,169	,068	,553	,095	-,024
EM12	,095	-,030	,139	,215	,423	,100	,076	,035	,067	,510	,085	,019
EM13	,010	,018	,142	-,038	,159	,090	,112	,078	,077	,797	,052	,145
EM14	,086	,034	,083	-,001	,265	,166	,032	,087	,086	,736	-,030	,093
ESP15	,183	,025	,018	,105	,094	,151	,023	,713	,104	,197	,126	,112
ESP16	,172	-,013	,156	,084	,152	-,011	,123	,771	,028	,136	-,009	,015
ESP17	-,033	,047	,170	,241	,225	,021	,149	,606	,092	,164	-,061	,125
ESP18	,142	-,026	,067	,134	,254	-,016	-,011	,640	,063	-,218	,145	-,046
EE19	,056	-,024	,144	,002	,065	,113	,850	,047	,024	,022	,054	,000
EE20	-,041	,048	,046	,069	,044	,209	,833	,043	,052	,099	,007	,066
EE21	,117	-,021	,146	,006	,002	,136	,806	,114	,116	,078	,073	,051
CR22	-,047	-,056	,585	,139	-,040	,123	,326	-,015	,151	,318	,101	-,138
CR23	-,037	-,051	,606	,241	-,058	,056	,325	-,052	,174	,241	,107	-,113
CR24	,020	,060	,731	,092	,029	,273	,085	,165	,102	,101	,048	,085
CR25	,160	-,031	,779	,059	,084	,186	-,027	,148	,082	,070	,011	,105
CR26	,312	-,016	,716	,027	,042	,046	,083	,089	,122	-,013	,139	,032
CR27	,334	,073	,601	-,001	-,026	,207	,034	,081	,079	-,060	-,121	,210
ITD28	,697	-,048	,095	,135	,058	-,005	,130	-,036	,074	,001	,104	-,183
ITD29	,780	-,086	,127	,127	,063	-,011	,076	,097	,098	,102	,121	-,127
ITD30	,815	-,017	,130	,117	,034	-,036	-,018	,021	,132	,024	-,014	-,066
ITD31	,635	,001	,095	,206	,194	,048	,189	,193	,129	,040	-,104	,079
IM32	,719	-,017	,076	,209	,121	,119	-,054	,079	-,008	-,011	,012	,219
IM33	,561	,080	-,032	,345	-,110	,040	-,042	,003	,242	,122	-,024	,218
II34	,630	,056	-,013	,381	-,177	,082	-,138	,244	,061	,059	,053	,171
II35	,390	,139	,075	,613	-,106	,108	-,010	,203	,058	,045	,066	,124
II36	,304	,038	,169	,654	-,053	-,003	-,002	,244	,025	,092	,038	-,016
II37	,260	,044	-,017	,629	-,026	-,002	,150	,124	,096	,080	,072	,009

IE38	,580	-,016	,136	,437	,042	,033	-,038	,101	,132	-,039	,003	,068
IE39	,253	,015	,033	,732	,176	,115	,019	,022	,059	-,035	-,093	,014
IE40	,245	,007	,168	,715	,223	,095	-,009	-,020	,129	-,113	-,076	-,031
IMP41	,054	,063	,051	,052	-,026	-,032	,116	,019	,737	,122	,099	,001
IMP42	,253	-,080	,148	-,012	-,024	,151	,022	,172	,677	,052	,036	,020
IMP43	,228	-,022	,198	,157	,080	,151	,029	,122	,742	,051	,011	,064
IMP44	,103	,132	,123	,167	,050	,169	,051	-,018	,780	-,002	-,067	,046
SI45	,008	-,039	,236	,017	,135	,671	,282	,071	,079	,068	,157	-,069
SI46	,016	-,016	,200	,028	,250	,703	,212	-,021	,074	,021	,114	,016
SI47	,060	-,028	,081	,128	,017	,814	,106	,062	,152	,154	,055	-,020
SI48	,080	-,025	,218	,097	,000	,822	,042	,037	,103	,150	,058	,092
SE49	-,052	,682	-,040	,076	,148	,151	-,011	,010	-,047	,116	,041	-,336
SE50	-,017	,782	-,032	,048	,118	,032	-,025	-,062	-,004	,048	,021	-,205
SE51	,066	,717	-,034	,039	,069	,013	,007	,000	,076	,092	,040	-,054
SD52	,045	,807	,004	,024	-,067	-,114	-,028	,024	,024	-,143	-,017	,145
SD53	-,039	,786	,039	,055	-,125	-,046	,042	,024	-,023	,002	-,070	,083
SD54	-,019	,866	,021	-,037	-,008	-,012	-,057	-,042	-,014	-,025	-,027	,085
SD55	-,067	,760	,023	-,011	-,049	-,058	,052	,062	,072	-,036	,034	,121
%Variação	8,57	7,86	6,09	5,92	5,60	5,29	4,92	4,76	4,73	4,54	3,66	2,60

Ainda que a saturação deste último item seja de 0,39 no factor 4, aquela foi considerada significativa uma vez que, segundo a versão original (Stumpf et al., 1983), este item pertence à subescala na qual saturam também os itens II35, II36, II37, IE38, IE39 3 IE40, os quais saturam exclusivamente no 4º factor. Tendo em conta estes resultados foram comparados os itens correspondentes às subescalas da versão original do instrumento (Stumpf et al., 1983) e os itens que saturaram em cada um dos factores, de modo se poder estabelecer alguma correspondência.

No quadro 4, apresenta-se a composição e definição dos factores da solução ortogonal da nova versão do CES. No factor 1 saturam os itens relativos às subescalas Instrumentalidade da Tomada de Decisão e Instrumentalidade do Método. Também satura um item da subescala Instrumentalidade Interna. No factor 2 saturam os itens relativos às subescalas Stress com a Exploração e Stress na Tomada de Decisão. No factor 3 saturam os itens relativos à subescala Certeza dos Resultados da Exploração. No factor 4 saturam os itens relativos às subescalas Instrumentalidade Interna e Instrumentalidade Externa. No factor 5 saturam dois itens da subescala Exploração de Si Próprio e cinco itens da subescala Exploração do Meio.

Quadro 4

Solução ortogonal da nova versão do CES

FACTORES	COMPOSIÇÃO (Subescalas)	Dimensões
Factor 1	Instrumentalidade da Tomada de Decisão Instrumentalidade do Método Instrumentalidade Interna*	Crenças da exploração
Factor 2	Stress com a Exploração Stress na Tomada de Decisão	Reacções de exploração
Factor 3	Certeza dos Resultados da Exploração	
Factor 4	Instrumentalidade Interna Instrumentalidade Externa	Crenças da exploração
Factor 5	Exploração de Si Próprio* Exploração do Meio	Processo de exploração
Factor 6	Satisfação com a Informação	Reacções de exploração
Factor 7	Estatuto de Emprego	Crenças de exploração
Factor 8	Exploração de Si Próprio	Processo de exploração
Factor 9	Importância de Obter a Posição Preferida	Crenças de exploração
Factor 10	Exploração do Meio	Processo de exploração
Factor 11	Quantidade de Informação Satisfação com a Informação*	
Factor 12	Exploração Sistemática-Intencional	Processo de exploração

*Dimensões não consideradas na definição do factor

No factor 6 saturam quatro itens relativos à subescala Satisfação com a Informação. No factor 7 saturam os itens relativos à subescala Estatuto de Emprego. No factor 8 saturam os itens relativos à subescala Exploração de Si Próprio. No factor 9 saturam os itens relativos à subescala Importância de Obter a Posição Preferida. No factor 10 saturam quatro itens relativos à subescala Exploração do Meio. No factor 11 saturam os itens da subescala Quantidade de Informação e 1 item da subescala Satisfação com a Informação. Finalmente, no factor 12 saturam os itens relativos à subescala Exploração Sistemática-Intencional. Tendo em conta estes resultados verifica-se que cinco dos factores encontrados nesta investigação são simples, de fácil interpretação. Dos factores mais complexos três são definidos por duas subescalas da mesma dimensão, como é o caso do factor 1 no qual saturam as escalas ITD-Instrumentalidade da Tomada de Decisão e IM-Instrumentalidade do Método correspondentes à dimensão Crenças de Exploração; o factor 2 que é definido pelas subescalas SE-Stress com a Exploração e SD-Stress na Decisão correspondentes à dimensão Reacções de Exploração e o factor 4 é definido pelas subescalas II-Instrumentalidade Interna e IE-Instrumentalidade Externa correspondentes à dimensão Crenças de Exploração. Nos factores 5 e 9 saturam os sete itens da subescala EM-Exploração do Meio, saturando cinco itens no factor 5 e quatro no factor 9. No factor 6 apenas não satura um dos itens da escala SI-Satisfação com a Informação que satura no

factor 11 no qual saturam os itens da escala QI-Quantidade de Informação. No quadro 5 apresentam-se os parâmetros descritivos dos factores da solução escolhida.

Quadro 5.

Parâmetros descritivos dos factores da solução escolhida da nova versão do CES

Factores	Mínimo	Máximo	Média	DP	Alpha de Cronbach
F1	6,00	30,00	23,6552	4,31246	0,855
F2	7,00	35,00	18,1589	6,22635	0,889
F3	6,00	30,00	20,8785	4,87501	0,838
F4	7,00	35,00	27,6485	4,83241	0,862
F5	3,00	15,00	8,4633	2,86169	0,748
F6	4,00	20,00	12,9331	2,77872	0,856
F7	3,00	15,00	8,1233	2,73613	0,862
F8	4,00	20,00	14,4974	3,41414	0,647
F9	4,00	20,00	15,5652	3,30069	0,797
F10	4,00	20,00	11,8990	3,96806	0,808
F11	5,00	18,00	11,1119	2,33001	0,602
F12	3,00	15,00	8,9781	2,43097	0,647

5. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Tomando os resultados obtidos da versão adaptada à população de candidatos ao processo RVCC e Cursos EFA do *Career Exploration Survey* (Taveira, 1997), podemos afirmar que é um instrumento que possui uma boa consistência interna, com valores do índice de Alpha de Cronbach entre 0,60 (QI) e 0,88 (SD). No entanto, não foram efectuadas análises subsequentes para testar, com este tipo de população, a validade do constructo que este questionário pretende medir, não sendo, por isso, possível retirarmos elações sobre a adequabilidade do modelo de exploração vocacional de Stumpf et al. (1983) à população adulta portuguesa não-universitária. Verifica-se que a maioria das subescalas apresenta valores de consistência interna superiores a 0,70, sendo que 9 apresentam valores superiores a 0,80 (EM 0,83; EE 0,86; CR 0,84; ITD 0,83; II 0,81; IE 0,80; IMP 0,80; SE 0,81; SD 0,88). Apenas 4 das subescalas apresentam um valor inferior: Quantidade de Informação ($\alpha = 0,60$); Exploração Sistemática-Intencional ($\alpha = 0,65$); Exploração de Si Próprio ($\alpha = 0,65$); Instrumentalidade do Método ($\alpha = 0,68$), sendo que apenas a subescala Quantidade de Informação apresenta um valor inferior a 0,65. Um aspecto que ressaltou deste estudo é a dificuldade dos indivíduos da amostra em diferenciar os objectos de exploração vocacional considerados no modelo e na medida de Stumpf e col. (1983), tal como aconteceu com a adaptação do instrumento à população jovem portuguesa (Taveira, 1997). Os adultos não-universitários apresentam uma visão menos diferenciada do mundo profissional do que aquela que o modelo CES

prevê. Os resultados da análise factorial deste estudo corroboram esta ideia, uma vez que as subescalas que avaliam as Crenças de Exploração ficaram reduzidas a 5 factores, menos uma que na adaptação de Taveira (1997) e as que avaliam as Reacções de Exploração ficaram reduzidas a 2 factores. Dos factores que avaliam as Crenças de Exploração, três correspondem a dimensões do modelo de medida original: Estatuto de Emprego, Certeza de Obter Resultados com a Exploração e Importância de Obter a Posição Preferida. Os factores relativos aos domínios de instrumentalidade agruparam-se em dois, uma que agrupa a Instrumentalidade Interna e a Instrumentalidade Externa e outro que agrupa a Instrumentalidade do Método e a Instrumentalidade da Tomada de Decisão. Ainda relativamente às Crenças de Exploração, um resultado importante a referir é o facto da subescala Certeza nos Resultados da Exploração se ter diferenciado num só factor, pois aos três itens iniciais que compunham esta escala nas versões anteriores (Stumpf et al., 1983; Blustein, 1988; Taveira, 1997), mantiveram-se dois e foram acrescentados outros quatro que se perceberam como resultados importantes a obter com a exploração vocacional para a população específica estudada. Segundo a análise factorial, os indivíduos em estudo, não diferenciam resultados da exploração como “ficar mais apto para competir no mercado de trabalho”, “ficar mais apto para alcançar outros objectivos (exs.: dar formação, não perder o emprego, ingressar no ensino superior)” e “ficar mais apto para acompanhar os estudos dos filhos” de resultados como trabalhar nas profissões ou empresas específicas que prefere e/ou está interessado e melhorar a posição profissional. Esta escala, tal como previsto, tem uma consistência interna acima dos 0,70 ($\alpha = 0,84$). Quanto às reacções de exploração, verifica-se que os adultos não diferenciam o stress experienciado na exploração e o stress experienciado na tomada de decisão, tendo estas duas subescalas saturado no mesmo factor. Um resultado importante respeita aos factores encontrados relativos ao Processo de Exploração. Diferenciaram-se os factores Exploração de Si Próprio, Exploração Sistemática-Intencional e Quantidade de Informação condizentes com os factores da versão portuguesa (Taveira, 1997). No entanto, os factores da subescala Exploração do Meio não se diferenciam apenas num factor, mas em dois. De acordo com os resultados, os adultos parecem diferenciar comportamentos de exploração do meio relativos à procura de informação sobre profissões, empregos e serviços de apoio a problemas vocacionais (itens 8, 9 e 10) de comportamentos de procura de informação sobre formações profissionais e consulta de pessoas especializadas na área profissional preferida (itens 11, 12, 13 e 14). Os primeiros comportamentos relacionam-se mais com

o mercado de trabalho e o mundo profissional/aconselhamento ou orientação profissional; os outros têm mais a ver com o mundo escolar, da educação, incluindo as entrevistas a profissionais que são uma técnica muito usada com jovens nas escolas para conhecer o que esses profissionais fazem no mercado de trabalho. Parecem distinguir a exploração do mundo Educacional da exploração do Mundo Profissional, também porque ainda se distingue muito a escola do mundo profissional. Um dos resultados mais controversos deste estudo diz respeito a um dos itens relativo à subescala Satisfação com a Informação (item 4) que resultou estatisticamente relacionado com os itens da escala Quantidade de Informação e não se relacionou significativamente com os itens da subescala Satisfação com a Informação. Resultados semelhantes foram verificados em estudos anteriores nos quais as duas subescalas se relacionam significativamente (Stumpf et al., 1983; Blustein, 1988; Taveira, 1997). Este item, na nova versão do questionário, foi separado dos restantes itens que avaliam a Satisfação com a Informação com o propósito de se verificar se as relações estatísticas significativas encontradas em estudos anteriores se deviam ao facto dos itens que as compõem se encontrarem seguidos no questionário ou se, de facto, eram dimensões relacionadas, independentemente da sua posição no questionário. Optou-se, então, por separar quatro itens relativos à Satisfação com a Informação dos itens relativos à Quantidade de Informação que obedeciam ao mesmo esquema de resposta. O item deixado a seguir aos itens relativos à Quantidade de Informação possuía a mesma estrutura de resposta que estes. Os resultados encontrados sugerem que não há relação estatisticamente significativa entre os itens da subescala Quantidade de Informação e os itens separados da escala Satisfação com a Informação, concluindo-se que estas duas subescalas avaliam duas dimensões diferenciadas e só se relacionavam em estudos anteriores dada a proximidade física dos itens na escala. A relação foi verificada nos itens relativos à Quantidade de Informação e no item que avalia a Satisfação com a Informação que se posicionava logo em seguida daqueles itens. Os quatro itens saturavam num só factor distinto dos outros. Sugere-se, então, que em aplicações futuras, com esta ou outras populações, se separem os itens das subescalas Quantidade de Informação e Satisfação com a Informação, de modo a se poderem avaliar com maior precisão o que estas escalas pretendem efectivamente medir. A solução factorial escolhida para caracterizar os resultados da aplicação da versão do CES à população adulta portuguesa não-universitária é constituída por 12 factores que apresentam valores de Alpha de Cronbach entre 0,60 (F11) e 0,889 (F2). Estes factores não correspondem

liminariamente aos da versão da escala portuguesa ou da versão original. Isto pode acontecer por várias razões. A população estudada foi substancialmente diferente das populações de estudos anteriores (Stumpf et al., 1983; Bluestein, 1988; Taveira, 1997), nomeadamente no que respeita ao nível de escolaridade. Tendo em conta esta especificidade, o questionário teve que ser alterado no que respeita à formulação das questões e às escalas de resposta. Na aplicação da primeira versão para esclarecimento da adequação da linguagem, os adultos sentiam bastantes dificuldades na compreensão das questões, sobretudo adultos com menor escolaridade. Tendo em consideração os resultados da análise descritiva, verifica-se que, na generalidade, as médias das subescalas são elevadas e sugerem que os sujeitos têm crenças positivas, relativamente à exploração vocacional, que estão implicados em comportamentos de exploração vocacional e que, estando satisfeitos com a informação vocacional que possuem, apresentam um nível de stress razoável nas actividades de exploração e decisão vocacional. Estes resultados confirmam expectativas teóricas definidas pelo modelo de exploração subjacente ao CES (Stumpf et al., 1983) e a investigação sobre este modelo, que evidencia a relação positiva entre crenças e comportamentos de exploração vocacional e uma relação inversa entre a satisfação com a informação e as reacções de stress. Verifica-se também que as subescalas com médias mais elevadas são as relativas à instrumentalidade (interna, externa, do método, da tomada de decisão) das crenças sobre a exploração vocacional. Tendo em conta que alguns autores (exs: Dweck, 1975; Langer, 1975) defendem que este tipo de crenças pode influenciar o grau de envolvimento e a persistência na exploração vocacional, considera-se que os adultos desta amostra poderão apresentar um grau elevado de envolvimento e persistência no processo de exploração vocacional que estão a experienciar, nomeadamente os Processos de RVCC e os Cursos EFA. Este é um dado importante, no sentido em que, se há uma valorização positiva das crenças dos adultos relativamente a todo o processo de exploração em que estão envolvidos e aos seus resultados, o facto de possuírem essas crenças positivas aumenta o seu envolvimento nestes processos exploratórios. Existe evidência empírica de que o envolvimento na exploração vocacional se relaciona com a satisfação subsequente com as decisões vocacionais (exs: Greenhaus & Sklarew, 1981; Greenhaus, Hawkins & Brenner, 1983; Jordaan & Super, 1974; Philips, 1982; Rowold & Staufienbiel, 2010; Super et al., 1985). Isto pode significar que o envolvimento de adultos em processo de exploração vocacional como são os Processos de RVCC e os Cursos EFA é fundamental para o posterior ajustamento das suas escolhas vocacionais

aos seus interesses e aptidões. A subescala com média mais elevada é a Instrumentalidade Interna. Isto pode ser explicado pelo facto de todos os adultos observados se encontrarem envolvidos em processos de qualificação que incluem a exploração de si próprio e das suas competências de vida e a (re)construção de significados das suas experiências. Segundo o modelo defendido por Stumpf e col. (1983) as crenças de instrumentalidade relativas à exploração vocacional, podem influenciar o grau de envolvimento e a persistência na exploração vocacional (exs: Dweck, 1975; Langer, 1975). Taveira (2001) sugere que a activação da exploração da carreira está associada com a instrumentalidade da exploração da carreira. Isto pode significar que os adultos deste estudo reconhecem que o processo de exploração que estão a experienciar lhes permitirá obter resultados satisfatórios no que respeita aos seus objectivos vocacionais. Os processos de exploração vocacional nos quais estes adultos estão envolvidos constituem, muitas vezes, oportunidades pioneiras de (re)construção de significados sobre si próprios e as suas histórias de vida. Com esta oportunidade de teste de crenças acerca de si (ainda que no plano imaginado), os adultos tendem a envolver-se mais no processo de balanço de competências de vida. Isto poderá justificar a importância que os adultos demonstraram na instrumentalidade interna do processo de exploração vocacional, demonstrando que, a par das crenças sobre as possibilidades de conseguirem emprego na área preferida e da certeza dos resultados dessa exploração, a melhor forma de atingirem os seus objectivos é através de um melhor conhecimento de si próprio, das suas características próprias, necessidades, valores e interesses. Os resultados relativos às reacções de exploração mostram que os resultados obtidos na satisfação são significativamente mais elevados que os obtidos nas escalas de stress. Isto vem ao encontro da ideia de que a satisfação dos indivíduos com a informação obtida nas actividades de exploração vocacional pode indicar a experiência de níveis mais baixos de ansiedade, uma vez que sentem maior certeza dos resultados da exploração (Taveira, 2000). Os resultados que apresentaram médias mais baixas foram as subescalas Quantidade de Informação e Stress na Exploração. Os resultados relativos à reacção de stress na exploração são consistentes com o pressuposto anterior, tendo em conta que os adultos se mostram satisfeitos com a informação que possuem acerca do mundo escolar e profissional. No que respeita à Quantidade de Informação, os resultados mais baixos podem dever-se a poucas experiências anteriores de exploração do mundo profissional, à circunscrição das suas opções a poucas alternativas laborais tendo em consideração o seu nível de escolaridade, à subvalorização do auto-conceito

pela desvalorização das aprendizagens adquiridas ao longo da vida (Gonçalves, 2007). Segundo o modelo de exploração vocacional de Stumpf e col. (1983), da natureza e características do processo exploratório vai depender a qualidade do processo de inserção profissional (Stumpf, Austin & Hartman, 1984). Tendo em conta os resultados elevados nas médias das subescalas do processo de exploração, pode-se prever que o envolvimento no processo exploratório poderá prever a saída da situação de desemprego de longa duração, situação esta que se verifica em 74 adultos desta amostra (24,7%). A sua integração em Processos de RVCC e Cursos EFA poderá, então, ser um bom preditor de mudanças no estatuto de emprego actual e ao longo do ciclo de vida.

6. CONCLUSÕES

Esta investigação pretende contribuir para a conceptualização da exploração vocacional junto da população adulta portuguesa não-universitária. Para isso adaptou-se a versão portuguesa do *Career Exploration Survey* (Taveira, 1997) à população em questão e avaliaram-se as características psicométricas da nova versão. Obtiveram-se resultados satisfatórios da consistência interna do instrumento adaptado, concluindo-se que esta é uma medida válida para usar com esta população. Os adultos envolvidos em Processos de RVCC e Cursos EFA encontram-se numa situação favorável à exploração vocacional, porque estão motivados para estes processos e abertos às solicitações dos profissionais que os acompanham, incluindo a (re)construção de significados acerca de si próprios e do meio escolar e profissional, com vista à (re)elaboração de projectos pessoais e profissionais futuros significativos. Isto também o comprovam as médias elevadas obtidas nas respostas em cada factor. Os adultos desta amostra revelaram que possuem crenças positivas acerca da exploração vocacional, que realizam actividades de exploração vocacional e que estando satisfeitos com a informação que possuem, apresentam níveis moderados de stress nos processos de exploração e decisão vocacionais. Isto corrobora a ideia de que estes adultos estão a experienciar alguma mudança nas suas vidas e, por isso, tendem a estar mais implicados no processo de exploração, percebendo-se que, de facto, este não é um processo exclusivo da adolescência. Em estudos futuros seria pertinente investigar as competências de exploração vocacional de adultos não-universitários antes e após o seu envolvimento em Processos de RVCC e Cursos EFA de modo a determinar se os resultados obtidos se devem à especificidade da população em si ou aos próprios processos de qualificação que lhes proporcionam experiências de exploração vocacional. De facto, uma

investigação sobre os efeitos do Processo de RVCC em adultos certificados pelo CNO do Vale do Ave revelou que o processo produz efeitos positivos nos domínios pessoal, profissional e social, nomeadamente, aumento do auto-conhecimento e melhoria da auto-estima; progressão na carreira, aumento salarial, mudança de emprego e inserção no mercado de trabalho; procura de acções de formação, desenvolvimento de novos hábitos de leitura e de escrita e progressão nos estudos (Costa, 2005). Um outro aspecto a ter em conta é a avaliação positiva que os adultos fizeram acerca das crenças sobre a exploração vocacional. Poderia ser importante compreender em que medida as suas expectativas relativamente aos seus objectivos vocacionais se concretizaram ou não, isto é, saber quais os resultados da exploração vocacional dos adultos após a participação nos processos acima descritos. Segundo o estudo de Rowold e Staufenbiel (2010), a exploração correlaciona-se positivamente com o envolvimento e a identificação com o trabalho. Daí que seja pertinente compreender se estes resultados também se verificam com esta população específica e se esta exploração e envolvimento resultam em maiores probabilidades de empregabilidade e de sucesso profissional. Neste sentido, também poderiam ser estudadas variáveis moderadoras, como as perspectivas de auto-eficácia, a auto-estima, características da personalidade, variáveis estas que a literatura revela estarem associadas à exploração vocacional (e.g., Bartley & Robitscheck, 2000; Bardagi & Boff, 2010). Estudos sobre a problemática da exploração vocacional com esta população específica deveriam ser desenvolvidos pois, apesar da amostra significativa (N=300), estes adultos estavam maioritariamente envolvidos em Cursos de Educação e Formação de Adultos, são provenientes unicamente de três concelhos do Distrito de Braga (Braga, Guimarães e Vizela), são maioritariamente empregados (67,7%). Estudos posteriores poderiam ser levados a cabo em outras regiões do país, com uma amostra mais representativa de modo a se poderem estabelecer comparações tendo em conta alguns parâmetros como a idade, o sexo e o nível de escolaridade no que concerne às competências de exploração vocacional. Estudos anteriores demonstraram que estas variáveis influenciam a exploração vocacional dos indivíduos (Taveira, 1997; Creed et al., 2009; Rowold & Satufenbiel, 2010). Outra característica importante a ser analisada em estudos posteriores diz respeito ao nível sócio-económico da população, pois este pode influenciar a forma como as pessoas se envolvem em processos de exploração vocacional. Brown, Darden, Shelton, e Dipoto (1999) descobriram que estudantes urbanos obtiveram resultados mais elevados de exploração vocacional do que estudantes de zonas rurais. Também Afonso e Taveira (2001) descobriram que indivíduos com

estatuto socioeconómico mais alto registaram níveis mais elevados de informação sobre si e sobre o meio e um maior envolvimento em actividades de exploração do meio do que os de estatuto socioeconómico baixo. Torna-se, assim, fundamental ter em conta os factores contextuais da exploração vocacional no processo de intervenção, nomeadamente os valores, as experiências de vida, as expectativas, estereótipos e formas de conceber a carreira dos indivíduos (Taveira & Rodríguez-Moreno, 2003). A exploração vocacional é um processo fundamental na vida dos indivíduos, não só na adolescência, mas cada vez mais em todas as fases da vida, principalmente nas que implicam mudanças pessoais, profissionais, sociais, familiares e económicas na vida dos indivíduos. No quadro socioeconómico de uma cada vez maior instabilidade profissional e tendo em conta que emerge uma sociedade de valorização do conhecimento e na qual pessoas com pouca escolaridade se tornam muito vulneráveis ao desemprego de longa duração, à desvalorização social e profissional, torna-se fundamental dotar esta população de, por um lado, níveis de certificação escolar mais elevados e formações qualificadas e, por outro, de competências de exploração e gestão pessoal das suas carreiras, incutindo um espírito de autonomia e (re)construção constante dos seus percursos de vida, dos significados atribuídos às experiências e da elaboração de projectos pessoais e profissionais significativos, desafiantes e satisfatórios. Tendo em conta os resultados da exploração vocacional enunciados anteriormente, torna-se fundamental utilizar uma medida fiável dos diferentes aspectos da exploração para desenhar projectos de intervenção adequados e eficazes à população em questão.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Afonso, J.M. & Taveira, M.C. (2001). *Exploração da carreira na adolescência: o papel do estatuto social e do género*. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Universidade do Minho.

Bardagi, M.P. & Boff, R.M. (2010). Autoconceito, auto-eficácia profissional e comportamento exploratório em universitários concluintes. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, 15 (No.1).

Bardagi, M.P. & Hutz, C.S. (2010). Satisfação de vida, comprometimento com a carreira e exploração vocacional em estudantes universitários. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 62 (No. 1).

Barron, J. & Gilley, D.W. (1979). The effect of unemployment insurance on the search process. *Industrial Labour Relations Review*, 32, 363-366.

Bartley, D.F.; Robitschek, C. (2000). Career exploration: A multivariate analysis of predictors. *Journal of Vocational Behavior*, v. 56, n. 1, p. 63-81.

- Berlyne, D. A. (1965). *Structure and direction in thinking*. NY: Wiley.
- Betz, N.E. & Wolfe, J.B. (2005). Measuring confidence for basic domains of vocational activity in high school students. *Journal of Career Assessment*, 13, 251-270.
- Blustein, D.L. (1988). The relationship between motivational processes and career exploration. *Journal of Vocational Behavior*, 32, 3, 345-357.
- Blustein, D.L. (1997). A context-rich perspective of career exploration across life roles. *The Career Development Quarterly*, 45, 260-274.
- Blustein, D.L. (2001). The interface of work and relationships: critical knowledge for 21st century psychology. *The Counseling Psychologist*, 29, 179-192.
- Bobek, B. & Robbins, S. (2005). Counseling for career transition: career pathing, job loss and reentry. In S. Brown & R. Lent (Eds.), *Career Development and Counseling. Putting Theory and Research to Work*. Hoboken, NJ: Wiley.
- Brown, C., Darden, E.E., Shelton, M.C. & Dipoto, M.C. (1999). Career exploration and self-efficacy of high school students: are there urban/suburban differences? *Journal of Career Assessment*, 7, 227-237.
- Costa, J.A. (2005). *Competências adquiridas ao longo da vida. Processos, trajetórias e efeitos*. Tese de Mestrado em Educação, Área de Especialização em Educação de Adultos. Braga: Universidade do Minho.
- Creed, P., Hood, M., & Patton, W. (2009). Career development and personal functioning differences between work-bound and non-work bound students. *Journal of Vocational Behavior* (in press).
- Crites, J.O. (1969). *Vocational psychology. The study of vocational behavior and development*. New York: McGraw-Hill.
- Dreher, G.F. & Dougherty, T.W. (1980). Turnover and competition for expected job openings: an exploratory analysis. *Academy of Management Journal*, 23, 766-722.
- Duarte, M.E. (1993). *Preocupações de carreira, valores e saliência das actividades em adultos empregados. Para uma psicologia desenvolvimentista da orientação de adultos em Portugal*. Dissertação de doutoramento em Psicologia. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Duarte, M.E. (2009). The psychology of life construction. *Journal of Vocational Behavior*, 75 (3) 259-266.
- Duarte, M.E. (2000). *A Avaliação da adaptabilidade da carreira em adultos trabalhadores portugueses*. RIDEP, 9 (No 1).
- Duarte, M.E. (2010). A construção da vida ou um novo modelo para a intervenção na carreira. In Taveira, M. C. e Silva, A. D. (Coords.). *Actas da Conferência Desenvolvimento vocacional: avaliação e intervenção*. Braga, Portugal: Associação Portuguesa para o Desenvolvimento da Carreira, 1ª Edição, pp. 21-30.
- Dweck, C. (1975). The role of expectations and attributions in the alleviation of learned helplessness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 31, 674-685.
- Dyer, L.D. (1973). Job search success of middle-aged managers and engineers. *Industrial and Labor Relations Review*, 26, 969-979.
- Ferry, N.M. (2006). Factors influencing career choices of adolescents and young adults in rural Pennsylvania. *Journal of Extension*, 44, 3RIB7, 1-4.

Flum, H. & Blustein, D.L. (2000). Reinvigorating the study of vocational exploration: A framework for research. *Journal of Vocational Behavior*, 56, 380-404.

Forrest, C.R., Cummings, L.L. & Johnson, A.C. (1977). Organizational participation: Critique and model. *Academy of Management Review*, 2, 586-601.

Fugate, M., Kinicki, A.J., & Ashforth, B.E. (2004). Employability: A psycho-social construct, its dimensions and applications. *Journal of Vocational Behavior*.

Ginzberg, E., Ginsburg, S.W., Axelrad, S. & Herma, J.L. (1951). *Occupational choice: an approach to a general theory*. NY: Columbia Univ. Press.

Goldberg, L.R. (1972). Parameters of personality inventory construction and utilization: a comparison of prediction strategies and tactics. *Multivariate Behavioral Research Monograph*, 72, 2.

Gonçalves, S.R.T. (2007). *O desenvolvimento da carreira em adultos pouco escolarizados*. Dissertação de Mestrado em Ativação do Desenvolvimento Psicológico. Universidade de Aveiro.

Granovetter, M.S. (1974). *Getting a job: a study of contacts and careers*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.

Greenberg, E. & Steinberg, L. (1986). *When teenagers work*. NY: Basic Books.

Greenhaus, J.H. & Sklarew, N.D. (1981). Some sources and consequences of career exploration. *Journal of Vocational Behavior*, 18, 1-12.

Greenhaus, J.H., Hawkins, B.L. & Brenner, O.C. (1983). The impact of career exploration on the career decision-making process. *Journal of College Student Personnel*, 24, 495-502.

Gutteridge, T. & Ullman, J. (1973). On the returns to the job search: an empirical study. *Academy of Management Proceedings*, 33, 366-372.

Hall, D.T. (1986). Breaking career routines: Midcareer choice and identity development. In D.T. Hall and Associates, *Career development organizations* (pp. 120-159). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Hall, D.T. (2002). *Careers in and out of organizations*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Hanser, L.M. & Muchinsky, P.M. (1978). Work as an information environment. *Organizational Behavior and Human Performance*, 21, 47-60.

Herr, L. & Cramer, S.H. (1992). *Career guidance and counselling through the life span: systematic approaches*. New York: Harper Collins, Publishers.

Herr, L. & Cramer, S.H. (1996). *Career guidance and counselling through the life span* (5th ed.) New York: Harper Collins.

Hershenson, D.B. & Roth, R.M. (1966). A decisional process model of vocational development. *Journal of Counseling Psychology*, 13, 368-370.

Holland, J.L. (1973). *Making Vocational Choices: A theory of careers*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Holland, J.L., Gottfredson, G. & Power, P. (1980). Some diagnostic scales for research in decision-making and personality: identity, information, and barriers. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39(6), 1191-1200.

Imaginário, L. (2001). *Balanço de Competências. Discursos e Práticas*. Direcção-Geral do Emprego e Formação Profissional. Ministério do Trabalho e da Solidariedade.

Inkson, K. (2007). *Understanding careers. The metaphors of working lives*. University of Otago. New Zealand: SAGE Publications.

Johnson, M.K. & Mortimer, J.T. (2002). Career choice and development from a sociological perspective. In D. Brown & Associates (Eds.), *Career choice and development*, (4th ed., pp. 37-81). San Francisco: Jossey-Bass.

Jordaan, J.P. & Super, D.E. (1974). The prediction of early adult vocational behavior. In D.F. Ricks, A. Thomas & M. Roff (Eds.), *Life history research in psychopathology*, (Vol.3, pp.108-130). Minneapolis: University of Minnesota Press.

Jordaan, J.P. (1963). Exploratory Behavior: the formation of self and occupational concepts. In D.E. Super, R. Starisshevsky, R. Matlin & J.P. Jordaan. *Career development: self-concept theory*. NY: College Entrance Board (pp. 42-78).

Kosine, N.R. & Lewis, M.V. (2008). Growth and exploration: career development theory and programs of study. *Career and Technical Education Research*, 33(3), pp. 227-243.

Lamb, S. & McKenzie, P. (2001). *Patterns of success and failure in the transition from school to work in Australia*. Camberwell, Australia: Australian Council of Educational Research.

Langer, E. (1975). Illusions of control. *Journal of Personality and Social Psychology*, 32, 311-328.

Lapan, R.T., Aoyagi, M. & Kayson, M. (2007). Helping rural adolescents make successful postsecondary transitions: A longitudinal study. *Professional School Counseling*, 10, 266-272.

Leitão, M.L. & Paixão, M.P. (2008). Consulta psicológica vocacional para jovens adultos e adultos. In M.C. Taveira & J.T. Silva (Coord.) *Psicologia Vocacional. Perspectivas para a intervenção*. Imprensa da Universidade de Coimbra.

Lindeman, R.H., Merenda, P.F. & Gold, R.Z. (1980). *Introduction to bivariate and multivariate analysis*. Glenview: Scott, Joresman & Co.

Maracek, J. & Frasch, C. (1977). Locus of control and college women's role expectations. *Journal of Counseling Psychology*, 24, 132-136.

March, J. & Simon, H. (1958). *Organizations*. NY: Wiley.

Mayrhofer, W., Iellatchitch, A., Meyer, M., Steyrer, J. Schiffinger, M., & Strunk, G.A. (2004). Going beyond the individual: Some potential contributions from a career field and habitus perspective for global career research and practice. *Journal of Management Development*, 23(9), 870-884.

Mulaik, S.A. (1972). *The foundations of factor analysis*. NY: McGraw-Hill.

Nunnally, J. (1978). *Psychometric theory*. New York: McGraw-Hill.

Phillips, S.D. (1982). Career exploration in adulthood. *Journal of Vocational Behavior*, 20, 129-140.

Rafael, M.J.E. (2007). Career development and management in 21st century adults. Readings towards harmonization of global and individual levels. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 11, 5(1), 75-102.

Rojewski, J.W. (1999). Career related predictors of work-bound and college-bound status of adolescents in rural and nonrural areas. *Journal of Research in Rural Education*, 15, 141-156.

Rojewski, J.W. & Kim, H. (2003). Career choice patterns and behavior of work bound youth during early adolescence. *Journal of Career Development*, 30, 89-108.

Rowold, J. & Staufenbiel, K. (2010). The validity of a German version of the career exploration survey. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 10, 21-34.

Santos, L. (2004). Educação e Desenvolvimento Vocacional na Vida Adulta Na Perspectiva Sindical. *Separata da Obra – Desenvolvimento Vocacional ao longo da Vida. Fundamentos, Princípios e Orientações*. Coimbra: Almedina.

Savickas, M.L. (1997). Career adaptability: an integrative construct for life-span, life-space theory. *The Career Development Quarterly*, Vol. 45, 247-259.

Savickas M.L. (2002). Career construction: a developmental theory of vocational behavior. In Brown D & Associates (Eds.) *Career choice and development* (4th ed). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Schlossberg, N.K. (1976). The case for counseling adult. *The Counseling Psychologist*, 7 (3), 51-55.

Sparta, M.; Bardagi, M.P.; Andrade, A.M.J. (2005). Exploração vocacional e informação profissional percebida em estudantes carentes. *Aletheia*, 22, 79-88.

Stumpf, S.A. & Colarelli, S.M. (1980). Career exploration: development of dimensions and some preliminary findings. *Psychological Reports*, 47, 979-988.

Stumpf, S.A. & Colarelli, S.M. (1981). The effects of career education on exploratory behavior and job search outcomes. *Academy of Management Proceedings*, Wichita, pp.76-80. KS: Academy of Management.

Stumpf, S.A. (1982). *The effects of career exploration on organizational entry and career related outcomes*. Paper presented at the 42nd Annual Meeting of the Academy of Management, New York, August.

Stumpf, S.A., Colarelli, S.M. & Hartman, K. (1983). Development of career exploration survey (CES). *Journal of Vocational Behavior*, 22, 191-226.

Super, D.E. & Kidd, J.M. (1979). Vocational maturity in adulthood: Toward turning a model into a measure. *Journal of Vocational Behavior*, 14, 255-270.

Super, D.E. & Knasel, E.G. (1979). *Specifications for a measure of career adaptability in young adults*. Cambridge and Hertford, England: National Institute for Careers Education and Counseling.

Super, D.E. (1953). A theory of vocational development. *American Psychologist*, 8, 189-190.

Super, D.E. (1957). *The psychology of careers*. NY: Harper & Row.

Super, D.E. (1963). Vocational development in adolescents and early adulthood: tasks and behaviors. In D.E. Super, R. Starisshevsky, R. Matlin, & J.P. Jordaan. *Career Development: Self-concept theory*. NY: Cllege Entrance Board.

Super, D.E. (1980). A development theory: implementing a self concept. In D.H. Montross & C.J. Schinkman (Eds.), *Career development in the 80's: theory and practice*. Springfield, IL: Charles C.Thomas.

Super, D.E. (1984). Quality of live and the meanings and values of work. *Educational and Vocational Guidance Bulletin*, 4, 2-7.

Super, D.E. (1990). A life-span, life-space approach to career development. In D. Brown, L. Brooks & Associates, *Career choice and development*, (2nd Ed.) (pp. 197-261). San Francisco: Jossey-Bass.

Super, D.E., Crites, J.O., Hummel, R.C., Moser, H.P., Overstreet, P.L. & Warnath, C.F. (1957). *Vocational development: A framework for research*. NY: Bureau of Publications, Teachers College, Columbia University.

Super, D.E., Starishevsky, R., Matlin, N. & Jordaan, J.P. (1963). *Career development: self concept theory*. NY: College Entrance Board.

Super, D.E., Thompson A.S. & Lindman, R.H., Myers, R.A. & Jordaan J.P (1985). *Adult career concerns inventory*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.

Super, D.E. (1977). Vocational maturity in midcareer. *Vocational Guidance Quarterly*, 25, 294-302.

Taveira, M.C. (1997). *Exploração e desenvolvimento vocacional de jovens: estudo sobre as relações entre a exploração, a identidade e a indecisão vocacional*. Tese de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho.

Taveira, M.C. (2001). Exploração vocacional: teoria, investigação, e prática. *Psicológica*, 26, 5-27.

Taveira, M.C. (2005) (coord.). *Psicologia escolar. Uma proposta científico-pedagógica*. Coimbra: Quarteto.

Taveira, M.C. & Rodríguez-Moreno, M. L. (2003). Guidance theory and practice: the status of career exploration. *British Journal of Guidance & Counselling*, 31, (2).

Taveira, M.C. & Silva, J.T. (2008) (coord.). *Psicologia vocacional. Perspectivas para a intervenção*. Imprensa da Universidade de Coimbra.

Teixeira, M.A.P. & Gomes, W.B. (2005). Decisão de Carreira entre Estudantes em Fim de Curso Universitário. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 21(3) 327-334.

Waidtlow, D.M. (2003). Transition to work and vocational identity among lower income young adults. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, 63, 4224.

Wanous, J.P. (1977). Organization entry: Newcomers moving from outside to inside. *Psychological Bulletin*, 84, 601-618.

Zandy, J.J. & James, L.F. (1977). A review of the research on job placement. *Rehabilitation Counseling Bulletin*, 21, 150-158.

Zikic, J., & Klehe, U.C. (2006). Job loss as a blessing in disguise: The role of career exploration and career planning in predicting reemployment quality. *Journal of Vocational Behavior*, 69, 391- 409.

Zikic, J. & Hall, D.T. (2008). *Toward a more complex view of career exploration*. Atkinson Faculty of Liberal and Professional Studies. Toronto: York University.